

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN.
Departamento de Teoría e Historia de la Educación.



**UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE**
MADRID

TESIS DOCTORAL

**LA GESTIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO
EDUCATIVO (RESCED) COMO INSTRUMENTO PARA EL
DESARROLLO DE LA SOSTENIBILIDAD EN UN ENTORNO
GLOBALIZADO.
PROPUESTA DE UN MODELO**

MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR
Francisco Loro Fernández

Directora
Dra. Doña Carolina Fernández-Salinero Miguel
Madrid

@Francisco Loro Fernández, 2019



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

D./Dña. Francisco Loro Fernández _____,
estudiante en el Programa de Doctorado en Educación _____,
de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado ☐ de la Universidad Complutense de
Madrid, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y
titulada:

La Gestión de la Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED) como instrumento para el
desarrollo de la sostenibilidad en un entorno globalizado. Propuesta de un modelo

y dirigida por: Carolina Fernández-Saliner Miguel _____

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a 12 ☐ de julio ☐ de 2019 ☐

Fdo.: _____

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en
la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

Programa de Doctorado en Educación.



TESIS DOCTORAL

**LA GESTIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO
EDUCATIVO (RESCED) COMO INSTRUMENTO PARA EL
DESARROLLO DE LA SOSTENIBILIDAD EN UN ENTORNO
GLOBALIZADO.
PROPUESTA DE UN MODELO**

AUTOR

Francisco Loro Fernández

Directora

Dra. Doña Carolina Fernández-Salinero Miguel

Madrid, 2019

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable” (Arendt, 1966).

“Consideremos, además, que todo hombre puede ser, si se lo propone, escultor de su propio cerebro, y que aún el peor dotado es susceptible, al modo de las tierras pobres, pero bien cultivadas y abonadas, de rendir copiosa mies” (Ramón y Cajal, 1944).

“En general, puede afirmarse que no hay cuestiones agotadas, sino hombres agotados en las cuestiones. Esquilmo para un sabio el terreno, muéstrase fecundo para el otro” (Ramón y Cajal, 1944).

Agradecimientos

Laurence Cornu (1999) cita a Georg Simmel para afirmar que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. En su obra “La confianza en las relaciones pedagógicas” dice que es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo.

Gracias a todos los que apostaron y me han acompañado en este viaje sin juzgarme y con un equipaje ingrátido, pero provisto de grandes dosis de confianza.

Gracias a Marga, mi madre. Por su mirada hacia adelante siempre. Desde que abandonara su Zorita natal con 14 años y emprendiera un viaje a Madrid con un zurrón lleno de ilusión, lista como una ardilla, con pocos estudios y poca nostalgia, haciendo de la posibilidad el sentido de su vida. Haciendo de mi, el sentido de su vida. Haciendo del doctorado una excusa para realizar mi matrícula y pasearse por los recuerdos de su pasado empleo en el Colegio Mayor Santa María de la Almudena, también Escuela Nacional de Especialidades Ruiz de Alda. Y como consejo: Los pies rectos para caminar y los zapatos limpios. El pelo peinado, la barbilla por encima de la horizontal y la mirada fija en los ojos de los demás, allí donde se encuentran los secretos.

A Eva, mi amor. La que sí ha visto cien veces la cara oculta de la luna, mis dobleces, mis limitaciones y mis intenciones en el perchero y, aún así, con tanta seguridad de que esto podía terminar bien, que la vida es tan bonita que parece de verdad. Generatriz de nuestros dos sentidos: Alba y Rodrigo. Recuerdo cuando de pequeños, Alba me contaba que los aviones van a buscar la luna y Rodrigo le preguntaba a su madre: cuando va a dejar de estudiar papá y se pone a trabajar.

A Inés Valle le debo la poca cordura y honestidad que me quede, gracias a los años que compartimos viaje como compañeros y amigos en la secretaría de la Universidad Francisco de Vitoria. Tu amistad es el metal precioso que me acompaña. Al profesor Doctor Ignacio Sánchez Valle de la Facultad de Educación de la UCM le debo la precisión quirúrgica de sus consejos, el rigor académico y el

regalo de mirarme en el espejo de su magisterio en la primera parte del viaje de esta tesis doctoral. Como os he repetido muchas veces, mi deuda es infinita con vosotros.

A Daniel Sada, Rector de la Universidad Francisco de Vitoria, y a José Manuel García Ramos, Consejero fundador de esta universidad, por su magisterio y consejos. Por darme oportunidades y confianza para cumplir con mi vocación docente y aportar a algunas generaciones de estudiantes mi ilusión por la pedagogía. Al Padre Manuel Salord LC, por confiar en mi con una ceguera que no merezco, por parte de un hombre tenaz que es fe en Dios, durante la aurora y en el ocaso. A Clemente López, Vicerrector de Innovación de la Universidad Francisco de Vitoria, por otorgarme el pasaporte hacia la divergencia, el inconformismo, la curiosidad y la persistencia. A Jorge Conde por su compañía balsámica. ¡Amigo!, la conversación aún no se ha terminado. Gracias al maravilloso equipo buceador de la Biblioteca de la Universidad Francisco de Vitoria. Capitaneado por Rosa Salord, han encontrado bibliografía en los fondos abismales de esa biblioteca de Babel que soñara Borges. A todos los bucaneros del Grado en Educación de la Universidad Francisco de Vitoria. A Salvador Ortiz, Laura Martín, Jesús Alcalá y tantos otros por permitirme estar en ese equipo de semidioses ... Gracias a mi equipo del Departamento de Becas y Admisión, y al Equipo del Instituto de Innovación, ambos de la Universidad Francisco de Vitoria, porque sin su diligencia, su lealtad y su complicidad no habría sido posible compaginar mi actividad docente y de gestión.

Y gracias a mis mosqueteras del Colegio Highlands Los Fresnos, Mercedes Solís, Irene López, Vanessa Vicente y Olivia Mena, por hacerlo todo fácil este año. Gracias a toda la familia Highlands (estudiantes, familias, profesores y personal, capellanes y personal consagrado). Rodearse de los mejores siempre le hace a uno un poquito mejor.

Y como no, gracias a mi directora, la profesora Doctora Carolina Fernández-Salinero, que recogió el testigo de la confianza de mi anterior director como si de una antorcha olímpica se tratara. Con la convicción de que algún día la posaríamos

en el pebetero que encendiera el fuego de una tesis trabajada y dialogada muchas veces. Gracias por comprenderme y por no dejarme flaquear y por dar continuos golpes de puntera de la caña hacia arriba, para que no me hundiera.

DEDICATORIA

Llegaste como el último aliento del verano,
Silenciosa, incauta,
Amaneciendo en el crepúsculo,
No para quedarte.
Con el impulso de una flor recién cortada,
Con la seña incompleta del porvenir.

Francisco Loro

Para Eva; mi amor, que llegó con la seña incompleta del porvenir y me ofreció
dos vidas que son mi vida y la suya.

Para mis hijos, Alba y Rodrigo, con la esperanza de que aprendan la
gramática del amor y la honestidad, y conozcan la espesa hondura de la felicidad
ingobernable.

A Marga, mi madre, por enseñarme la gramática del amor, la generosidad y la
posibilidad.

A Rodrigo, mi padre, in memoriam, por enseñarme la cara oculta de la
lucidez.

A Juan y Lali, in memoriam, por enseñarme el valor del níquel y de una
conversación larga.

ÍNDICE.

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	15
ÍNDICE DE TABLAS.....	17
RESUMEN.....	19
ABSTRACT.....	21
CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	23
1.1. MARCO CONCEPTUAL.....	23
1.1.2. Los procesos de globalización.....	23
1.1.3. Desarrollo Sostenible.....	25
1.1.4. Sostenibilidad.....	28
1.1.5. Responsabilidad Social Corporativa.....	29
1.1.6. La responsabilidad social en los centros educativos.....	30
1.2. EL INTERÉS DE LA GESTIÓN INTEGRAL DE LA SOSTENIBILIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	32
1.3. OBJETIVOS.....	35
1.3.1. Objetivo General del trabajo de investigación.....	35
1.3.2. Objetivos específicos del trabajo de investigación.....	35
1.4. PROPUESTA METODOLÓGICA, MEDIOS Y RECURSOS UTILIZADOS.....	37
PARTE 1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS.....	41
CAPÍTULO 2. EL RETO GLOBALIZADOR: GEOMETRÍA DEL ESPACIO SOCIAL, RETOS SOCIO-ECONÓMICOS, SOCIO-TECNOLÓGICOS, SOCIO-AMBIENTALES Y SOCIO-EDUCATIVOS.....	43
2.1. LA GEOMETRÍA DEL ESPACIO SOCIAL.....	51
2.2. LOS RETOS SOCIO-ECONÓMICOS.....	56
2.3. LOS RETOS SOCIO-TECNOLÓGICOS.....	59
2.4. LOS RETOS SOCIO-AMBIENTALES.....	63
2.5. LOS RETOS SOCIO-EDUCATIVOS.....	69
CAPÍTULO 3. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE.....	73

3.1.	LA SOCIEDAD POST-INDUSTRIAL.	73
3.2.	LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO.	78
3.3.	DE LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO A LA ECONOMÍA DEL APRENDIZAJE.	87
3.4.	LA BRECHA DIGITAL.	93
3.5.	LA BRECHA COGNITIVA.....	107
3.6.	LOS APRENDICES EN LA ECONOMÍA DEL APRENDIZAJE.....	115
3.7.	LAS ESCUELAS COMO CENTROS RESPONSABLES Y ORGANIZACIONES CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE.	119

CAPÍTULO 4. DEFINICIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EMPRESA (RSE) Y MARCO CRONOLÓGICO REGLAMENTARIO EN EL ÁMBITO ESPAÑOL Y EUROPEO. 131

4.1.	PLANTEAMIENTOS INTRODUCTORIOS.....	131
4.2.	LIBRO VERDE (2001): FOMENTAR UN MARCO EUROPEO PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EMPRESA.	133
4.3.	LA CREACIÓN DEL FORO ESPAÑOL DE EXPERTOS EN RSE (2005).....	136
4.4.	ALIANZA EUROPEA PARA LA RSE (2006).	138
4.5.	LIBRO BLANCO DE LA RSE EN ESPAÑA (2006).	143
4.6.	CONSEJO ESTATAL DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE EMPRESAS. CERSE (2008).....	145
4.7.	ESTRATEGIA RENOVADA DE LA UNIÓN EUROPEA Y ESPAÑA PARA 2011-2014 SOBRE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS EMPRESAS.	148
4.8.	HORIZONTE 2020. EL NUEVO PROGRAMA MARCO EUROPEO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN 2014-2020.....	156

CAPÍTULO 5. EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA EVALUACIÓN DEL COMPROMISO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS CON LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DEL GLOBAL REPORTING INITIATIVE (GRI4).....163

5.1.	EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y EL MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED).....	163
5.2.	LA EVALUACIÓN DEL COMPROMISO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS CON LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DEL GLOBAL REPORTING INITIATIVE (GRI).....	173
5.2.1.	Guías, estándares y sistemas de evaluación de la sostenibilidad.	173
5.3.	LA RENDICIÓN DE CUENTAS DEL CENTRO EDUCATIVO.....	182

PARTE 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.187

CAPÍTULO 6. MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED) BASADO EN GRI4, (MATERIALIDAD, PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS, CONTEXTO DE SOSTENIBILIDAD Y EXHAUSTIVIDAD): PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y PRIORIZACIÓN DE CONTENIDOS PARA EL DIAGNÓSTICO.....189

6.1. PRINCIPIOS QUE DETERMINAN EL CONTENIDO DE LA MEMORIA DE SOSTENIBILIDAD.....	190
6.1.1. Participación de los grupos de interés.....	190
6.1.2. Contexto de sostenibilidad.....	194
6.1.3. Materialidad.....	196
6.1.4. Exhaustividad.....	197
6.2. CRITERIOS DE CALIDAD.....	198
6.3. PARTE DESCRIPTIVA DEL PROCESO Y AVANCE METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA.....	200
6.4. IDENTIFICACIÓN DE INDICADORES GRI4 QUE NO APLICAN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	205
6.5. PRIORIZACIÓN DE INDICADORES DE DIAGNÓSTICO DE UN MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO BASADO EN GRI4.....	208
6.6. INDICADORES SOBRE CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS (MODELO EDUCATIVO, MODELO CURRICULAR, MODELO PEDAGÓGICO Y MODELO DE ORGANIZACIÓN Y CALIDAD) DEL CENTRO EDUCATIVO RESPONSABLE (RESCED). 212	
6.6.1. MODELO EDUCATIVO.....	212
6.6.2. MODELO CURRICULAR.....	216
6.6.3. MODELO PEDAGÓGICO.....	218
6.6.4. MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD.....	221

CAPÍTULO 7. VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED) A TRAVÉS DE LA TÉCNICA DE JUICIO DE EXPERTOS.....235

7.1. APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DEL JUICIO DE EXPERTOS COMO TÉCNICA DE EVALUACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED).....	238
---	-----

7.2. FASE 0. CRITERIOS PARA SELECCIÓN Y CONFORMACIÓN DEL PANEL DE EXPERTOS.....	241
7.3. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL NÚMERO DE EXPERTOS.....	243
7.4. FASE 1. CALIDAD DEL PANEL E ÍNDICE DE COMPETENCIA EXPERTA (K).....	247
7.5. FASE 2A. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL JUICIO DE EXPERTOS DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED).	253
7.5.1. Expertos que cumplimentaron cuestionario en FASE 2ª.	253
7.5.2. Temporalidad	258
7.5.3. Contenido del cuestionario.	258
7.5.4. Herramientas utilizadas.....	260
7.6. FASE 2B. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED). CÁLCULO DEL COEFICIENTE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (CVC) Y ANÁLISIS DE FIABILIDAD.....	261
7.6.1. Cálculo del coeficiente de Validez de Contenido (CVC).....	261
7.6.2. Análisis de Fiabilidad (Alfa de Cronbach).....	278
7.6.3. Análisis cualitativo de las respuestas de los expertos.....	282
CAPÍTULO 8. PROPUESTA INSTRUMENTO MEDICIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED).	289
8.1. NÚCLEO CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES.....	289
8.1.1. Estrategia y análisis.....	289
8.1.2. Perfil de la organización.	292
8.1.3. Participación de los grupos de interés.....	294
8.1.4. Perfil de la memoria.....	296
8.1.5. Gobierno.....	298
8.1.6. Ética e Integridad.....	300
8.2. NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS.	302
8.2.1. Economía.	302
8.2.2. Medio ambiente.	305
8.2.3. Desempeño Social.	307
8.3. NÚCLEO CONTENIDOS SOCIO-EDUCATIVOS.....	311
8.3.1. Modelo educativo.	311
8.3.2. Modelo curricular.	312

8.3.3. Modelo pedagógico.	313
8.3.4. Modelo organizativo y de calidad.	315
8.4. PROPUESTA DE INSTRUMENTO RESCED.....	317
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	327
9.1. CONCLUSIONES.	327
9.2. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	330
BIBLIOGRAFÍA.....	332
ÍNDICE DE ANEXOS.	358
ANEXOS.	359

ÍNDICE DE GRÁFICOS.

GRÁFICO. 1. ÍNDICE DE DISPONIBILIDAD DE ACCESO A LA RED (NRI)	95
GRÁFICO. 2. PUNTUACIÓN EN EL NRI DE LAS ECONOMÍAS AVANZADAS Y EMERGENTES.	96
GRÁFICO. 3. PUNTUACIÓN EN EL NRI EN ESPAÑA 2016.	97
GRÁFICO. 4. DESARROLLO MUNDIAL DE LAS TICs 2001-2011.	98
GRÁFICO. 5. CAMBIOS GLOBALES EN LOS NIVELES DE UTILIZACIÓN DE LAS TIC POR 100 HABITANTES. INDICADORES CLAVE DE LAS TIC 2005-2016.....	99
GRÁFICO. 6. IMPACTO DE LAS TIC EN EL ACCESO A SERVICIOS BÁSICOS, 2012-2016	100
GRÁFICO. 7. TENDENCIAS, DESAFÍOS Y TECNOLOGÍA EN LOS CENTROS ESCOLARES.....	105
GRÁFICO. 8. ESCENARIOS PARA EL FUTURO DE LA ESCUELA (OCDE, 200, P. 78)	120
GRÁFICO. 9. RESUMEN DE INICIATIVAS HORIZONTE 2020.	140
GRÁFICO. 10 HITOS HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE.	162
GRÁFICO. 11. CORRELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y LOS PRINCIPIOS DEL PACTO MUNDIAL.....	171
GRÁFICO. 12. GUÍAS, ESTÁNDARES Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN SOSTENIBILIDAD	175
GRÁFICO. 13. CATEGORÍAS Y ASPECTOS DE LA GUÍA GRI.....	181
GRÁFICO. 14. LA EMPRESA Y SUS GRUPOS DE INTERÉS.....	192
GRÁFICO. 15. EL PROCESO DE DEFINICIÓN DE LOS ASPECTOS MATERIALES Y SU COBERTURA, SEGÚN GRI.....	201
GRÁFICO. 16. PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE DIAGNÓSTICO DE UN MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO BASADO EN GRI4.....	204
GRÁFICO. 17. PROPUESTA METODOLÓGICA VALIDACIÓN EXPERTOS INSTRUMENTO RESCED.	237
GRÁFICO. 18. GRÁFICO PARA LA SELECCIÓN DEL NÚMERO DE EXPERTOS.....	243
GRÁFICO. 19. INTERDEPENDENCIA CANTIDAD DE EXPERTOS Y ERROR MEDIO GRUPAL	245

ÍNDICE DE TABLAS.

TABLA 1. PRINCIPALES INTEGRANTES DE LA ALIANZA MUNDIAL PARA LOS DATOS SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE.	26
TABLA 2. LA EVOLUCIÓN DEL DEBATE SOBRE LA GLOBALIZACIÓN	48
TABLA 3. TENDENCIAS TECNOLÓGICAS EMERGENTES	61
TABLA 4. RESUMEN CONCEPTOS. DE LA BRECHA DIGITAL A LA BRECHA DEL INGENIO.....	114
TABLA 5. LA AUTONOMÍA EN LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS.	126
TABLA 6. ESCENARIOS DEL CENTRO EDUCATIVO RESPONSABLE Y CONDICIONANTES POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS.	129
TABLA 7. MARCO NACIONAL Y EUROPEO DE REFERENCIA SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EMPRESA.	158
TABLA 8. SISTEMAS DE INFORMACIÓN SOSTENIBILIDAD, DERECHOS HUMANOS, PRACTICAS LABORALES DIGNAS Y MEDIOAMBIENTE.....	159
TABLA 9. OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO (ODM).....	165
TABLA 10. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) 2015-2030	167
TABLA 11. LOS 10 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL PACTO MUNDIAL.	176
TABLA 12. SÍNTESIS INDICADORES GRI QUE NO APLICAN A INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	205
TABLA 13. IDENTIFICACIÓN INDICADORES GRI QUE NO APLICAN A INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	206
TABLA 14. SÍNTESIS PRIORIZACIÓN INDICADORES CENTRO EDUCATIVO RESPONSABLE (RESCED) PARA VALIDACIÓN EXPERTOS.	209
TABLA 16. SELECCIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS DEL APRENDIZAJE.....	218
TABLA 17. TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD (INCLUD-ED, 2011:84)	226
TABLA 18. PRIORIZACIÓN DE INDICADORES DEL CENTRO EDUCATIVO RESPONSABLE (RESCED) PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS.....	230
TABLA 19. ESTRUCTURA PROPUESTA INICIAL INSTRUMENTO RESCED	236
TABLA 20. RESUMEN DE PROCEDIMIENTOS DE PUESTA EN MARCHA DEL JUICIO DE EXPERTOS.....	239
TABLA 21. SECTOR DE PROCEDENCIA DE EXPERTOS SELECCIONADOS EN LA INVESTIGACIÓN (FASE 0).....	242
TABLA 22. NÚMERO RECOMENDADO PARA LA TÉCNICA DE JUICIO DE EXPERTOS.	243

TABLA 23. VALORACIÓN DE LAS FUENTES DE ARGUMENTACIÓN. COEFICIENTE DE ARGUMENTACIÓN KA.....	248
TABLA 24. GRADOS DE INFLUENCIA DE LAS FUENTES SEGÚN COEFICIENTE K.	249
TABLA 25. PUNTUACIÓN ASIGNADA COEFICIENTE K SEGÚN RESPUESTA TEMAS CONSULTADOS A EXPERTOS (FASE 1).....	251
TABLA 26. DISTRIBUCIÓN POR ÁMBITO Y SEXO EXPERTOS RESCED FASE 2.....	257
TABLA 27. SÍNTESIS CRONOLÓGICA DE MÉTODOS BASADOS EN JUICIO DE EXPERTOS PARA EL ANÁLISIS DE VALIDEZ DE CONTENIDO.....	265
TABLA 28. NÚCLEOS, DIMENSIONES Y CÓDIGOS INDICADORES INSTRUMENTO RESCED .	269
TABLA 29. COEFICIENTE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (MATERIALIDAD).....	271
TABLA 30. COEFICIENTE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (EXHAUSTIVIDAD)	272
TABLA 31. COEFICIENTE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (SOSTENIBILIDAD)	273
TABLA 32. RESUMEN ÍTEMS CON CVC < 0,70 (MATERIALIDAD, EXHAUSTIVIDAD, SOSTENIBILIDAD)	274
TABLA 33. DETALLE ÍTEMS CON CVC < 0,70 PARA REVISIÓN, SUPRESIÓN, ETC.	276
TABLA 34. VALORES DE ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINAN ELEMENTOS DEL INSTRUMENTO RESCED.	281
TABLA 35. TABLA DE RESPUESTAS CUALITATIVAS DE LOS EXPERTOS.	284
TABLA 36. COMPARATIVA MODELO INICIAL PROPUESTO (TRAS IDENTIFICACIÓN Y PRIORIZACIÓN) Y ESTRUCTURA DEFINITIVA INSTRUMENTO MEDICIÓN RESPONSABILIDAD SOCIAL CENTRO EDUCATIVO.	319
TABLA 37. PROPUESTA DEFINITIVA INSTRUMENTO RESCED PARA LA GESTIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.	321

RESUMEN.

Los procesos de globalización van incorporando una serie de cambios en la sociedad que requieren una respuesta educativa que prepare a las futuras generaciones para reorientar este proceso hacia contextos más justos, sostenibles e inclusivos. Una línea prioritaria de la Década de la educación para el desarrollo sostenible en 2014 es integrar prácticas de sostenibilidad en contextos pedagógicos.

En 2001, el Libro Verde para el fomento de un marco europeo para la Responsabilidad Social de la Empresa (RSE), propuso la integración voluntaria por parte de las empresas de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores. Esta necesidad de un compromiso con la sostenibilidad desde el sector de las organizaciones ha supuesto un amplio desarrollo de la Responsabilidad Social Corporativa en el contexto Europeo y de nuestro país.

La estrategia Europa 2020 invita a los Estados miembros para que apoyen a los centros educativos en la integración de la responsabilidad social de las empresas, el desarrollo sostenible y la ciudadanía responsable en los programas educativos pertinentes

La gestión de un modelo de Responsabilidad Social de Centro Educativo (RESCED) debe suponer una respuesta institucional, corresponsable y ejemplarizante, que atiende los retos que en materia económica, social y medioambiental se producen en nuestro entorno, orientándose a la construcción de indicadores considerados como referentes, en consonancia con sus grupos de interés y con las finalidades de su proyecto educativo.

Se propone, a este respecto, un diagnóstico de aspectos materiales, utilizando como herramienta la promovida por la organización no gubernamental Global Reporting Initiative (GRI) en su cuarta versión (GRI4), adaptando sus 150 indicadores

al contexto del centro educativo, con un enfoque metodológico basado en el análisis bibliográfico-documental y en el juicio de expertos de diferentes sectores (universitario, centros educativos, organizaciones o fundaciones de la sociedad civil).

El objetivo fundamental de este trabajo es la presentación de una propuesta de instrumento idóneo de medida de la Responsabilidad Social de Centro Educativo (RESCED), que identifique y evalúe el comportamiento de los centros socialmente responsables.

Palabras clave: Globalización; Sostenibilidad, Responsabilidad Social Corporativa, Global Reporting Initiative, Responsabilidad Social de Centro Educativo.

ABSTRACT.

The processes of globalization are incorporating changes in society that require an educational response that prepares future generations to reorient this process towards more just, sustainable and inclusive contexts. A priority line of the Decade of Education for Sustainable Development in 2014, is to integrate sustainability practices in pedagogical contexts.

In 2001, the Green Paper for the promotion of a European framework for Corporate Social Responsibility (CSR), proposed the voluntary integration by companies of social and environmental concerns in their business operations and their relations with their interlocutors. This need for a commitment to sustainability from the organizations sector has meant a broad development of Corporate Social Responsibility in the European context and in our country.

The Europe 2020 strategy invites Member States to support education centers in the integration of corporate social responsibility, sustainable development and responsible citizenship in relevant educational programs.

The management of a model of Social Responsibility of Educational Center (RESCED) must assume an institutional response, co-responsible and exemplary, which addresses the economic, social and environmental challenges that occur in our environment, focusing on the construction of indicators considered as referrals, in line with their interest groups and with the purposes of their educational project.

In this regard, a diagnosis of material aspects is proposed, using as a tool the one promoted by the non-governmental organization Global Reporting Initiative (GRI) in its fourth version (GRI4), adapting its 150 indicators to the context of the educational center, with a focus Methodological analysis based on bibliographic-documentary analysis and on the judgment of experts from different sectors (university, educational centers, organizations or foundations of civil society).

The main objective of this work is the presentation of a proposal for an ideal instrument for measuring the Social Responsibility of Educational Centers (RESCED), which identifies and evaluates the behavior of socially responsible centers.

Keywords: Globalization; Sustainability, Corporate Social Responsibility, Global Reporting Initiative, Social Responsibility of Educational Center.

CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL, OBJETIVOS y METODOLOGÍA.

1.1. Marco Conceptual.

El presente trabajo de investigación se apoya en un marco conceptual que hace referencia a una serie de acontecimientos que están marcando la vida de las presentes generaciones y nos dan cuenta de los retos futuros para los estudiantes y los centros educativos. El trabajo se ha redactado intentando utilizar un lenguaje inclusivo y no discriminatorio y en las ocasiones en las que ha sido necesario se ha usado el masculino genérico.

Conceptos como Globalización, Desarrollo Sostenible, Responsabilidad Social Corporativa, así como las respuestas que tienen que ofrecer los centros educativos para el desarrollo de acciones encaminadas a la sostenibilidad, conforman un recorrido que finaliza con la propuesta de un modelo de gestión de la Responsabilidad Social del Centro Educativo basado en el Global Reporting Initiative.

A continuación, vamos a introducir brevemente los conceptos mencionados como presentación del trabajo de investigación.

1.1.2. Los procesos de globalización.

Los procesos de globalización van incorporando una serie de cambios que ofrecen una narrativa de racionalidad basada en la transformación de la organización espacial de las relaciones sociales. Además, el equilibrio de las personas en sus diferentes roles como consumidores, empleados, accionistas, ciudadanos, etc., nos aporta una perspectiva diferente de la posición que jugamos frente al tradicional papel de los llamados Estados-Nación, ya que se amplían los vínculos en un marco multi-escalar (local, regional, nacional y global), lo que supone una reinvención continua del concepto de ciudadanía. Todo esto, ayudado por el avance de la tecnología, que aplana el mundo y lo convierte en interactivo, y fabricado sobre el intangible de la información, cuyo bien más valorado es su contenido y su transmisión.

En este contexto, la sociedad tiene un papel determinante en la transformación de la abundante información que recibe en conocimiento, en reflexión y, finalmente, en aquella sabiduría que debe orientar a las personas a obrar por el bien común. En este sentido, la presión de las personas por formar parte del capital humano que demanda la nueva industria del conocimiento, puede ayudarlas a competir con éxito en la economía global, pero también puede generar un individualismo que ponga en riesgo la democracia y la igualdad. Precisamente porque el sistema económico en el que tienen que desarrollarse las personas, el nuevo capital humano, agente del conocimiento y el aprendizaje, es un sistema económico sometido a la oscilación permanente y, aunque se pueden dar grandes oportunidades, también existirá una competitividad excesiva y, por consiguiente, la exclusión de determinados sectores de la población.

Otro elemento importante a destacar es el agotamiento progresivo de los recursos naturales y de la energía, lo que ocasiona una huella ecológica antes desconocida, el denominado efecto invernadero, así como la dificultad para deshacernos de los residuos que ocasionamos o la desertificación de algunas zonas del planeta. Todo ello ha puesto en duda una idea pretérita de progreso, que ha dejado en la extrema pobreza a muchas personas, comprometiendo nuestro bienestar presente y futuro. Estos datos han generado el surgimiento de una creciente conciencia sobre el carácter global e interdependiente de la afectación de nuestras acciones sobre nuestro medio, que ya venía desarrollándose, no obstante, desde la Educación Ambiental y desde diferentes instrumentos educativos como la Carta de la Tierra, firmada en 2003 (Iniciativa Carta de la Tierra, 2016).

Desde el punto de vista de la educación, surge la necesidad de cambiar la orientación de los centros educativos, para dar respuesta a la incertidumbre que genera el proceso de la globalización. En un entorno de incertidumbre, surgen nuevos retos y preocupaciones. En consecuencia, lo que tradicionalmente ha servido al sistema educativo, se torna obsoleto y se cuestiona desde hace algún tiempo, debido al alcance de los cambios explicados anteriormente. Podríamos decir que la situación definida supone un imperativo para los centros, los cuales deben tener una reacción

más enérgica y tratar en su espacio y con los estudiantes los problemas reales (económicos, sociales y ambientales) de nuestro tiempo. Para algunos autores “el siglo XXI será el siglo de la incertidumbre y la educación ambiental, o mejor dicho toda la educación, tendrá que gestionar la incertidumbre” (Murga-Menoyo, 2015).

1.1.3. Desarrollo Sostenible.

El Informe Brudtland (1987), *“Nuestro futuro Común”*, ayudó a sentar las bases para la reorientación de las instituciones y políticas hacia un sistema socioeconómico responsable en cuanto al medio ambiente (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988). Existe un acuerdo generalizado que considera el Informe Brudtland el pistoletazo de salida para la acuñación del concepto de desarrollo sostenible como aquel sistema que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

A continuación, la Asamblea General de las Naciones Unidas (2000) aprueba la Declaración del Milenio, que establece ocho prioridades de responsabilidad colectiva para defender el cumplimiento de los principios de dignidad humana, igualdad y equidad en todo el mundo. Estas prioridades son los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio, que serían los siguientes: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre, 2. Promover la enseñanza primaria universal, 3. Potencia la igualdad de géneros y la autonomía de la mujer, 4. Reducir la mortalidad infantil. 5. Mejorar la salud materna, 6. Combatir el VIH/SIDA y otras enfermedades, 7. Promover la sostenibilidad del medio ambiente, 8. Fomentar una asociación mundial del desarrollo. En el año 2015 se hizo una valoración de cumplimiento de los ocho objetivos de Desarrollo del Milenio mencionados. Se recogieron los avances y se actualizaron, dando por cerrada la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 estableciendo, en la agenda post-2015, 17 nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Actualmente, uno de los mayores retos a los que se enfrenta la Organización de Naciones Unidas (ONU), principal promotora de la Agenda 2030 para el desarrollo de los nuevos objetivos de desarrollo sostenible, es la acción integrada y participativa de

todos los gobiernos en el análisis de los meta datos que permitan tener un índice claro del cumplimiento de los mismos.

Las recomendaciones del Grupo Asesor de Expertos independientes sobre la Revolución de los Datos para el Desarrollo Sostenible (GAEI), que fue creado por el entonces Secretario General de la ONU (Ban Ki-moon), ha hecho un llamamiento para que la ONU lidere un esfuerzo que movilice la revolución de los datos. Entre esas recomendaciones figuran: la corrección de la falta de datos existente, la movilización de recursos para superar las desigualdades y crear un liderazgo, un fortalecimiento de la toma de decisiones basada en datos y una coordinación para que sea posible que esa revolución de los datos ayude al logro de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Como resultado de estas recomendaciones de los expertos (GAEI) surgió una Alianza Mundial para los Datos sobre el Desarrollo Sostenible, con más de 70 gobiernos interesados, grupos de la sociedad civil, empresas, organismos internacionales y redes de expertos.

A continuación se muestra una tabla resumen con los principales grupos integrantes de la Alianza Mundial para los Datos sobre el Desarrollo Sostenible:

Tabla 1. Principales Integrantes de la Alianza Mundial para los Datos sobre Desarrollo Sostenible.

Gobiernos	Colombia, Francia, Kenia, México, Marruecos, Filipinas, Senegal, Reino Unido, Estados Unidos de América
Organizaciones de la Sociedad Civil	CIVICUS, CEPEI, Datakind, Development Initiatives, International Budget Partnership (IBP), ONE Campaign, Open Data Institute, Open Data Watch, Overseas Development Institute, Oxfam International, Publish What You Fund (PWYF), World Wide Web Foundation, World Resources Institute (WRI)

Sector Privado	Barclays, Digital Globe, ESRI, Facebook, IBM, Mastercard, McKinsey, Nielsen, Orange Group, Planet Labs, Premise, ReallImpactAnalytics, SAP, Telefonica
Agencias Internacionales	Banco Africano de Desarrollo (BAD), Banco Asiático de Desarrollo, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Comisión Económica para África (CEPA), Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico (CESPA), Pulso Mundial, UNFPA, UNICEF, Grupo Banco Mundial
Organizaciones y Asociaciones de Investigación	AidData, Instituto Brookings, Centro para la red internacional de información sobre las ciencias de la Tierra (CIESIN, por sus siglas en inglés), Fundación Data2X/UN, Alianza Data-Pop, Grupo de Observaciones de la Tierra (GEO, por sus siglas en inglés), Global Open Data for Agriculture and Nutrition (GODAN), Global Reporting Initiative (GRI), Instituto Internacional de Estadística (IIE), Comité Interestatal Estadístico de la Comunidad de Estados Independientes, Knowledge Systems for Sustainability (KSS), Open Data for Development (OD4D), PARIS 21: Consorcio de Estadísticas para el Desarrollo en el Siglo XXI, Red de Soluciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (UNSDSN, por sus siglas en inglés)
Fundaciones/Donantes	Children's Investment Fund Foundation (CIFF), Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), UN Foundation, William and Flora Hewlett Foundation

Fuente: Adams (2015)

Algunos autores señalan que el desarrollo sostenible tiene unos requisitos esenciales, entre ellos que debe ser ecológicamente viable (estableciendo pautas de renovación de recursos renovables y usando con mesura los no renovables). Si este requerimiento no se completa con el imperativo de la equidad en el reparto de todos los bienes, solo se podrá dar una atención parcial al medio ambiente. Asimismo, también es necesario superar los paradigmas mecanicistas y positivistas para asociar cualquier elemento de análisis a su contexto y a las influencias del todo y las partes. Por eso es tan importante considerar todas las cuestiones desde una perspectiva integradora donde la ciudadanía y los grupos de interés tengan una garantía de presencia en aquellos temas que les afectan (Murga, 2017).

En este sentido, entre los 17 objetivos de desarrollo sostenible que se explicarán más adelante, el número 4 supone un llamamiento a la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

1.1.4. Sostenibilidad.

La principal amenaza a la que en términos de sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, habilidades y actitudes para aprender y hacer, y los que quedan excluidos. La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar una reforma.

A este respecto, en 2014 la Conferencia Mundial de la UNESCO, bajo el título: Aprender hoy para un futuro sostenible, cierra el ciclo de trabajo de la Década de la educación para el desarrollo sostenible y su línea de trabajo número 3 llama a la necesidad de nuestra propuesta: Integrar las prácticas de sostenibilidad en los contextos pedagógicos y de capacitación (mediante enfoques que abarquen al conjunto de la institución).

1.1.5. Responsabilidad Social Corporativa

Las bases de la Responsabilidad Social Empresarial en la Unión Europea surgen con la llegada del siglo XXI, dentro de un contexto mundial convulso por los atentados de las Torres Gemelas y un gran incremento de materias primas que genera grandes problemas en países en vías de desarrollo. En España, estamos en los años de la burbuja especulativa del mercado de bienes inmuebles.

A comienzos del nuevo siglo, la Comisión de las Comunidades Europeas (2001) publica el Libro Verde: *Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas (RSE)*. Para discutir el futuro desarrollo de las empresas europeas en este ámbito, se integra a representantes de la sociedad civil en el denominado Foro Europeo Multistakeholder sobre RSE; definiéndose la Responsabilidad Social Empresarial como la integración voluntaria por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores. Todo ello, marca la hoja de ruta de un modelo específico que se va a retomar más adelante en la propuesta del Modelo de Gestión de la Responsabilidad Social del Centro Educativo.

Años más tarde, la Comisión de las comunidades europeas (2011) actualiza la definición de RSE y elabora una nueva en los siguientes términos: La RSC (Responsabilidad Social Corporativa, sinónimo actual de RSE) debe concebirse como la responsabilidad de las empresas por su impacto en la sociedad. Un claro cambio de enfoque, diez años después, hacia una concepción de la empresa más relacional y centrada en la red.

En nuestro país, la creación del Foro de Expertos sobre RSE en 2006 trae consigo las primeras aproximaciones que tienen en cuenta a la educación en las iniciativas a tomar dentro de la Responsabilidad Social Empresarial. Dicho Foro realiza una serie de recomendaciones para fomentar la educación y formación en materia de RSE, incluyendo el estudio de los principios de responsabilidad social y desarrollo sostenible en la educación y fomentando la investigación sobre RSE y desarrollo

sostenible en el ámbito educativo. Ideas que también son incluidas en el Libro Blanco de la RSE en España (2006).

Para apoyar los trabajos realizados por el Foro de Expertos y las prescripciones del Libro Blanco de la RSE en España, nace el Consejo Estatal de Responsabilidad Social (CERSE) en 2008. Aunque se trata solo de un órgano asesor adscrito al Ministerio de Empleo y Seguridad Social, para el presente trabajo de investigación es clave, porque establece cinco objetivos muy claros, del primero de los cuales (constituir un foro de debate sobre RSE entre organizaciones empresariales y sindicales representativas) surge un grupo de trabajo sobre “Educación, Formación y Divulgación de la RSE”, que deja claras dos necesidades que constituyen la base del tronco de esta investigación:

- La incorporación curricular de los objetivos y principios de la sostenibilidad y la responsabilidad social en los niveles obligatorios, previos a la universidad.
- La incorporación de estos principios a la gestión del centro con sus buenas prácticas.
- La publicación de los resultados a través de memorias o informes, que ayuden a la creación de estándares o herramientas para su elaboración.

1.1.6. La responsabilidad social en los centros educativos.

Los centros educativos adquieren así un papel protagonista al constituirse como facilitadores de un modelo organizativo y formativo de Responsabilidad Social, que se nutre de los fundamentos de la responsabilidad social corporativa y los adapta al mundo educativo para ser agentes de la respuesta social y el compromiso con la sostenibilidad. Sobre la hipótesis de la auto-transformación (Ruiz Tarrago, 2014) se da sentido a la idea de que los centros educativos resuelvan las disfunciones del paradigma imperante a través de enfoques “bottom-up” (enfoques participativos más horizontales en la toma de decisiones). Sin embargo, el marco regulatorio ofrece algunas veces un espacio de dificultades burocráticas o lentitud de la maquinaria

administrativa y, cuando recoge las propuestas de la comunidad educativa, suele implantarlas en enfoques “top-down” (enfoques de dirección verticales donde no se toma en cuenta la opinión de los colaboradores). A pesar de lo cual, las disposiciones legislativas parecen favorables a fomentar la autonomía de los centros, pudiendo adecuar sus recursos económicos, materiales y humanos para realizar diferentes experimentaciones en planes de trabajo, formas diversas de organización, normas de convivencia y ampliaciones de horarios y calendarios, eso sí sobre la obligación de la rendición de cuentas (LOMCE, 2013).

Como podemos apreciar, las leyes educativas recientes, sí insisten en el propósito de avanzar hacia la sostenibilidad de una manera integral. A este respecto, la LOMCE (2013) menciona la Estrategia de la Unión Europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador y por ello establece en el Horizonte 2020 cinco ambiciosos objetivos relacionados con las siguientes áreas: empleo, innovación, educación, integración social y clima y energía. Para cumplir con estos objetivos a medio-largo plazo, se plantea que en 2020 se deberá reducir el abandono escolar en menos de un 10% en todo el territorio y, al menos, un 40% de la población entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente. Para conseguir estos objetivos las palabras clave son: digitalización, autonomía, transparencia y rendición de cuentas y acciones de calidad en la planificación estratégica. Y, aunque la LOE (2006) ya insistió sobre este aspecto, más de diez años después las encuestas internacionales siguen marcando este factor como un déficit de nuestro sistema educativo.

En esta misma línea, la OCDE viene indicando desde hace tiempo que el aumento de la autonomía de los centros mejorará los resultados de los mismos, si va acompañada necesariamente de transparencia y rendición de cuentas. Esto es pertinente realizarlo de acuerdo a lo comentado en el desarrollo de este trabajo. Todas las acciones de calidad partirán de una consideración integral del centro. Para ello se pueden tomar modelos de gestión de referencia reconocidos en el ámbito europeo y, en materia de sostenibilidad, como los que se presentan en esta investigación con la pretensión de ayudar a la realización de un proyecto educativo de calidad, que incluya una planificación estratégica con los objetivos perseguidos.

Podemos finalizar este marco conceptual afirmando que, ante los actuales procesos de globalización, la gestión de la Responsabilidad Social del Centro Educativo requiere identificar los retos socio-espaciales, socio-económicos, socio-tecnológicos y socio-educativos que confirman a los centros educativos como modelo organizativo y formativo de Responsabilidad Social. Nos apoyamos para ello en el concepto de desarrollo sostenible, considerado como la interdependencia recíproca entre los problemas económicos, los retos sociales y los problemas ecológicos del planeta. Y proponemos como instrumento de medida el Global Reporting Initiative (GRI4), depurado y adaptado a la realidad del contexto de la educación y estructurado en torno a tres componentes interrelacionados: La clarificación del propósito del centro educativo en materia de sostenibilidad, la relación con todos los grupos de interés y la accountability (rendición de cuentas)

1.2. El interés de la Gestión integral de la Sostenibilidad en los centros educativos.

El interés del tema seleccionado radica, fundamentalmente, en la integración de dos ámbitos, hasta este momento independientes en su actuación: el de la empresa y el de los centros educativos. En la empresa, las memorias de sostenibilidad son un instrumento utilizado de una manera ordinaria y numerosa, especialmente por parte de grandes organizaciones, para medir la situación de sus corporaciones en torno al impacto que producen y cómo son influidas en ese impacto en las relaciones con sus grupos de interés.

Sin embargo, en el ámbito educativo no existen demasiadas experiencias en las que los centros educativos realicen una gestión integral de la sostenibilidad. Aunque los centros educativos vienen realizando acciones de sostenibilidad a través de sus programas de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las prescripciones curriculares correspondientes, no hay ninguna aproximación legislativa de gestión integral de la misma para la promoción desde los equipos de gobierno, ni indicaciones al respecto en los documentos de planificación usuales en el entorno educativo. Se trata de una nueva concepción de la gestión de la sostenibilidad como integración de las prácticas

habituales de la teoría de la organización empresarial y las del ámbito escolar, tradicionalmente desconectadas.

Ante esta perspectiva, la propuesta presentada en esta tesis pretende impulsar el Desarrollo Sostenible desde los centros educativos, apoyándose en su carácter global e interdependiente. Así se atiende desde el punto de vista didáctico, pero también como propuesta de gestión institucional de la Responsabilidad Social desde la triple perspectiva de los problemas sociales, económicos y medioambientales. Los centros educativos, a este respecto, deberán trabajar en la construcción de aquellos indicadores que son referentes como horizonte de cumplimiento de lo que son formas de actuación sostenibles, en consonancia con sus grupos de interés.

La propuesta aquí presentada considera necesario que los centros se involucren en la creación de una herramienta institucional de actuación consciente y comprometida con el desarrollo sostenible. Hasta la fecha no existe un estándar consensuado y aceptado a nivel mundial que englobe todas las características de la sostenibilidad. Su clasificación varía en función de sus objetivos. Algunos de los estándares más importantes que se explican con más detalle en nuestro trabajo son el Modelo Certificable de excelencia empresarial de la European Foundation (EFQM) la Accountability 8000, el Modelo certificable de Gestión de la Empresa Familiarmente Responsable (EFR1000), la Norma ISO sobre Responsabilidad Social (ISO26000), el Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable de Forética (SGE 21), el Sistema de Gestión de la Responsabilidad Social de las empresas (UNE 165010 EX) y las Guías de informes sociales o sistemas de información no certificables: Accountability 1000 (AA1000), entre otras (Olcese, 2008).

Sin embargo, de todas las herramientas existentes para evaluar cómo se comporta una organización educativa en materia de sostenibilidad, proponemos una de las más aceptadas y de más fácil aplicación que es la promovida por la organización no gubernamental Global Reporting Initiative (GRI) en su cuarta versión (GRI4). El Global Reporting Initiative (GRI) es una organización independiente que ha creado uno de los primeros estándares mundiales para la elaboración de memorias de sostenibilidad.

Su reconocimiento por parte de numerosas organizaciones de ámbito internacional, como la Organización Internacional de Normalización (ISO), La Carta de la Tierra, El Pacto Mundial de las Naciones Unidas (PM), El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), entre otras, confirma su credibilidad y pertinencia para demostrar el avance de las organizaciones educativas en el cumplimiento de los principios de sostenibilidad, con una garantía de fiabilidad que se sostiene en unos elementos de contenido (participación de grupos de interés, materialidad, exhaustividad y contexto de sostenibilidad), así como de calidad (equilibrio, comparabilidad, precisión, periodicidad, claridad y fiabilidad) (Global Reporting Initiative, 2015).

La Guía GRI4 recomienda en su manual de aplicación que los indicadores se seleccionen teniendo en cuenta a los grupos de interés, el contexto de sostenibilidad en el que se encuentra el centro educativo, la materialidad de los indicadores (solo inclusión de aspectos con impacto significativo), el equilibrio de los mismos, la exhaustividad y precisión, y la comparabilidad y periodicidad de los mismos. Presenta más de 100 indicadores que tienen en cuenta aspectos formales, la decisión sobre los criterios de materialidad, la definición y participación de los grupos de interés y del gobierno de la institución, y la actuación de la organización en materia económica, medioambiental y de desempeño social. Este instrumento nos permite hacer un diagnóstico de cobertura de los contenidos, identificando primero los aspectos menos relevantes y poco adaptados al entorno educativo y al contexto español en nuestro caso, expurgándolos después y priorizando unos indicadores en detrimento de otros, tomando en consideración para ello diferentes elementos. En el apartado 6.6. (tabla 13) se da cuenta de las aclaraciones y criterios para la supresión de los aspectos del Global Reporting Initiative no relacionados con el sector educativo. Estos indicadores deberán ser coherentes con las finalidades del proyecto educativo del centro, que a su vez deberá reflejar un compromiso en materia de sostenibilidad con valores fundamentales encaminados al bien común. Las razones señaladas y el propio interés del tema que apunta a un vacío de propuestas sistematizadas y concretas de gestión de la responsabilidad social de los centros educativos, suponen el fundamento de los

objetivos generales y específicos que nos planteamos en esta investigación y que podemos apreciar a continuación.

1.3. Objetivos.

Se plantean dos tipos de objetivos en este trabajo: generales y específicos.

1.3.1. Objetivo General del trabajo de investigación.

Diseñar un modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED), con apoyo en la herramienta del Global Reporting Initiative (G4), para responder a los retos de sostenibilidad derivados de la globalización.

1.3.2. Objetivos específicos del trabajo de investigación.

1. Identificar y analizar los tres conceptos base sobre los que se apoya este trabajo: globalización, responsabilidad social y sostenibilidad.
2. Definir los indicadores de un Centro Educativo Responsable (RESCED), tomando como base el GRI4 (Global Reporting Initiative, V4), depurando las características propias de Grandes Corporaciones que no serían trasladables a un Centro Educativo y añadiendo aquellas propias de la Función SOCIO-EDUCATIVA del Centro, tales como:
 - Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalando los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas.
 - Identificación de estilos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, reflexivos y adecuados al modelo de formación en competencias, señalando en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo

estrategias docentes experimentales que atiendan necesidades reales conectadas con el currículo (Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas).

- Tratamiento de las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo, incorporando número y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo.
- Precisión de cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indicando el número y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración). Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.
- Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalando el número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad.
- Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local. Porcentaje de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impacto y participación de la comunidad local, número de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores) en materia de sostenibilidad.
- Estrategias de colaboración con Alumni. Número y tipo de actividades que se realizan con Alumni. Indicando cuántas de ellas tienen relación con aspectos que favorezcan la sostenibilidad.
- Información sobre el número y tipo de acciones encaminadas a la innovación educativa en materia de sostenibilidad.
- Identificación si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015.
- Identificación del número y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado: Acciones de voluntariado,

convenios establecidos con Fundaciones, etc. En este caso sería aplicable también el G4-15.

3. Someter la propuesta de herramienta a una VALIDACIÓN DE JUECES.
4. Analizar la VALIDEZ Y FIABILIDAD del Instrumento propuesto para la validación de jueces.
5. Realizar la propuesta definitiva de la herramienta RESCEDG4 para la evaluación del modelo de Responsabilidad Social de los Centros Educativos.

Alcanzar estos objetivos nos va a permitir responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Es posible diseñar un modelo de Responsabilidad Social para los centros educativos que responda a los retos de sostenibilidad derivados de la globalización?

1.4. Propuesta metodológica, medios y recursos utilizados.

Se ha propuesto, a este respecto, un diagnóstico de aspectos materiales, utilizando como herramienta la promovida por la organización no gubernamental Global Reporting Initiative (GRI) en su cuarta versión (GRI4), adaptando sus 150 indicadores al contexto del centro educativo, con un enfoque metodológico basado en el análisis bibliográfico-documental, en la parte teórica, y en una metodología cualitativa, en la parte práctica, desarrollada a través de la técnica del juicio de expertos que han sido consultados en esta materia.

La selección de expertos se ha realizado entre un grupo de personas pertenecientes a diferentes sectores (universitario, centros educativos, organizaciones o fundaciones de la sociedad civil y gestión política), consideradas según su trayectoria profesional (biograma), con capacidad teórico-práctica y competencia para proporcionar valoraciones fiables. Para reconocer la competencia experta de aquellos seleccionados previamente por su biograma en la red social profesional LinkedIn y por otras fuentes, se ha empleado el Coeficiente de Competencia Experta K.

Una vez obtenidas las respuestas necesarias para que sea significativa su valoración y contando con su aceptación de disponibilidad, se ha calculado quiénes de los expertos tienen una competencia experta significativa. Una vez hecho esto, se ha pasado el instrumento a un total de 30 expertos con todos los indicadores del modelo de responsabilidad social del centro educativo para su revisión, comentarios, etc.

Analizadas las respuestas de los expertos y calculado el CVC (Coeficiente de Validez de Contenido) de las mismas, se ha realizado un análisis de Fiabilidad de las respuestas de los expertos (Alfa de Cronbach) y, posteriormente, un análisis cualitativo de las recomendaciones realizadas por los mismos en la cumplimentación del cuestionario.

Finalmente, se he hecho una propuesta del modelo de características finales del Centro Educativo Responsable para el autodiagnóstico, implantación y evaluación por parte de los centros educativos.

Todo ello con el objetivo de crear un instrumento de medida de la Responsabilidad Social de Centro Educativo (RESCED) que permita, en un futuro, identificar aquellos centros que son socialmente responsables.

Los medios y recursos utilizados en la investigación son los siguientes:

- Global Reporting Initiative. G4. Guía para la elaboración de Memorias de Sostenibilidad.
- En FASE 0. Criterios para selección y conformación del panel de expertos. (Cuestionario de autoevaluación del experto sobre nivel de conocimiento acerca del problema de investigación. Cuestionario de valoración de diferentes fuentes para la construcción de su conocimiento sobre la Responsabilidad Social de las Organizaciones).
- En FASE 1. Selección de la Calidad del panel e Índice de Competencia Experta (K).

- En FASE 2. Propuesta del Instrumento RESCEDG4 y validación de expertos en materia de RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES (una valoración cuantitativa y cualitativa de los indicadores propuestos y su priorización en función de su Materialidad (aspectos con impacto significativo), Sostenibilidad y Exhaustividad (la información presentada determina alcance, límite y tiempo que cubre el aspecto)).
- Red profesional LINKEDIN (selección de jueces (personas de relevancia en el estudio y aplicación de la Responsabilidad Social) y GRI4 (Guía de Reporte de Sostenibilidad)).

Conclusión.

Podemos finalizar esta introducción afirmando que, ante los actuales procesos de globalización, la gestión de la Responsabilidad Social del Centro Educativo requiere identificar los retos socio-espaciales, socio-económicos, socio-tecnológicos y socio-educativos que confirman a los centros educativos como modelo organizativo y formativo de Responsabilidad Social. Nos apoyamos para ello en el concepto de desarrollo sostenible, considerado como la interdependencia recíproca entre los problemas económicos, los retos sociales y los problemas ecológicos del planeta. Y proponemos como instrumento de medida el Global Reporting Initiative (GRI4), depurado y adaptado a la realidad del contexto de la educación y estructurado en torno a tres componentes interrelacionados: La clarificación del propósito del centro educativo en materia de sostenibilidad, la relación con todos los grupos de interés y la accountability (rendición de cuentas).

PARTE 1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS.

CAPÍTULO 2. EL RETO GLOBALIZADOR: GEOMETRÍA DEL ESPACIO SOCIAL, RETOS SOCIO-ECONÓMICOS, SOCIO-TECNOLÓGICOS, SOCIO-AMBIENTALES Y SOCIO-EDUCATIVOS.

El proceso de Globalización tal y como lo entendemos hoy no sería posible sin los cambios en las dos últimas décadas del siglo XX referidos a los nuevos sistemas de información y telecomunicaciones (microelectrónica, informática, medios de comunicación masiva y multimedia), así como a las nuevas formas de comunicación y relación a través de internet, televisión y radio, y a los avances en biotecnología.

Además de estos cambios, se acepta de manera consensuada que la internacionalización de los mercados financieros, que provoca intercambios rápidos de moneda, capital y crédito, ha generado una red de flujos en los que se han visto afectados muchos de los ámbitos de la actividad humana.

Con esta perspectiva de fondo, el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) simplifica, en su vigésima segunda edición de 2001, esta visión de las vertientes mencionadas sobre la Globalización con la siguiente definición:

1.f. Tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales.

Sin embargo y dando cuenta de la dimensión que ha adquirido el vocablo y sus repercusiones con el paso del tiempo, en el avance de la vigésima tercera edición de la RAE en 2014, se enmienda el artículo con dos nuevas acepciones:

3. f. Difusión mundial de modos, valores o tendencias que fomenta la uniformidad de gustos y costumbres.

4. f. Economía. Proceso por el que las economías y mercados, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, adquieren una dimensión mundial, de

modo que dependen cada vez más de los mercados externos y menos de la acción reguladora de los gobiernos.

Por su parte, diccionarios de corte económico, como el Diccionario de la Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras (RACEF) de 2017, insiste en la interconexión, integración e internacionalización de las empresas y los mercados financieros, de manera que se produce una eliminación efectiva de las fronteras.

Aunque existe cierto debate de origen etimológico sobre lo apropiado o no del uso del término “globalización” en español, frente a “mundialización” (galicismo derivado de la palabra francesa “mondialisation”), lo cierto es que la propia RAE parece saldarlo desde el punto de vista formal y práctico y, en el avance de la vigésima tercera edición de 2014, adelanta la incorporación del término “mundialización” con un lacónico:

.f. Acción y efecto de mundializar

De esta manera, se asienta la vertiente anglosajona del término y las diferentes disciplinas científicas van incorporando el estudio de las implicaciones que tiene para sus áreas de conocimiento.

El sociólogo y profesor Robertson, de la Universidad de Pittsburg, comienza a referirse a este término de origen anglosajón a mediados de los años 80 y lo acuña para tratar de fijar la intensidad con la que se concibe el mundo en su totalidad que va provocando una disminución de las diferencias geográficas frente a las prácticas culturales y sociales (Robertson, 1992). Por su parte, el medievalista Le Goff (1980) nos recuerda que los mimbres del actual proceso de globalización se inician con la extensión del imperio romano a través de la construcción de caminos y canales de agua, la imposición de un sistema legal y la obligación sobre otros países del uso de la moneda propia. El sentido y proyecto de extensión de la “pax romana” apoyado en el concepto de “ecúmene” griego, dio a los habitantes del imperio un sentimiento de ser ciudadanos del mundo. La época feudal supone, a este respecto, un retroceso que no despertará hasta la época de los grandes descubrimientos y los primeros imperios colonialistas.

Y, a pesar de que Robertson nos recuerda que la globalización “ha estado siempre entre nosotros como una dinámica humana, aunque no hayamos sido conscientes de su avance” (2005, p.18), los siglos XV y XVI concitan el mayor consenso sobre el origen temporal de este proceso.

El siglo XVI supone el momento real del nacimiento de la Globalización, entendiendo que es la etapa de “la modernización del hombre y la génesis de una economía global como culminación de un capitalismo surgido en el siglo XIII” (Torres y Morrow, 2005, p.32).

Para Anthony Giddens (1999), el origen y primer avance de este proceso de globalización tal y como lo entendemos actualmente, también estaría en el inicio de la Modernidad, aunque él lo retrasa a la Europa del siglo VII, que fue favoreciendo un modelo basado en el control de la información y la supervisión social, en el control de los medios de violencia y la consecuente industrialización de la guerra, en la fuerte transformación de la naturaleza y en un modo de producción caracterizado por la acumulación de capital en el contexto de mercados competitivos de trabajo y productos.

Desde esta perspectiva, a mediados del siglo XVIII se produce un segundo avance que supondría la eclosión del germen de una economía global durante la llamada Revolución Industrial, con una serie de transformaciones que supondrán el índice de las posteriores consecuencias que produce el liberalismo económico y la democracia política, convertidas en realidad a finales del siglo XVIII. Las principales características de este tercer avance de la globalización a finales de siglo, que lidera Gran Bretaña como gran industria del mundo (tiene sus graneros de maíz en Chicago y Odessa, los bosques en Canadá y el Mar Báltico, así como las ovejas de Australia, las minas de oro de California y Perú, y el café y té que viene de la India), fueron (Carmona González & Díaz Roldán, 2013):

- La liberalización del comercio después de la derogación de la "ley del maíz " en Inglaterra y la firma del Tratado de Libre Comercio entre Francia e Inglaterra en 1860.

- La colonización europea de África y Asia, dando lugar a nuevas formas de comercio.
- Los flujos de enormes capitales, procedentes en su mayoría de Inglaterra debido a su expansión imperial.
- Las altas migraciones humanas al colonizar los nuevos continentes.

El tercer avance se resume en los conceptos de liberalización, colonización, migración y flujos de capital en expansión imperial.

Las dos grandes guerras del siglo XX ocasionan de nuevo un receso en este proceso, y su cuarto avance se sustenta simbólicamente en los Acuerdos de Bretton Woods de julio de 1944. De esta conferencia nacen tres instituciones básicas: El Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (hoy Banco Mundial) y la Organización Internacional de Comercio. Una de las principales consecuencias de esta conferencia fue la sustitución del patrón-oro por el patrón-dólar (se estableció una equivalencia fija y una onza de este metal valdría 35 dólares), con lo que la moneda estadounidense se convirtió en divisa de referencia. De esta manera y, junto con la generalización progresiva del Acuerdo General sobre Tarifas y Comercio (GATT), se favoreció el avance hacia la economía global.

El quinto avance del proceso de globalización se produce el 9 de noviembre de 1989 con la caída del Muro de Berlín que supone el fin de la Unión Soviética en 1991 y, como consecuencia, se termina un sistema bipolar de Guerra Fría que había dividido al mundo en dos bandos hasta entonces (el socialista y el capitalista). A partir de esta fecha se produce una lucha por los mercados que origina acuerdos y ampliaciones de libre comercio entre países, resultado de lo cual se crea en 1995 la Organización Mundial de Comercio.

A este respecto, Friedman (2007) concibe el origen y desarrollo de la globalización en tres fases: La denominada globalización 1.0, que fijaría su comienzo en 1492 con el descubrimiento de América y el comercio entre el viejo mundo y el nuevo, y que llegaría aproximadamente hasta 1800. En esta época se iniciaría la globalización 2.0, con la expansión del colonialismo y de la revolución industrial. La globalización 3.0 se

situaría hacia el año 2000, “con el encogimiento del mundo y el aplanado del terreno de juego al mismo tiempo” (Friedman, 2007, pp.19-21). Para este autor, la potencia de esta época se centra en el nuevo poder que obtienen los individuos para competir y colaborar a escala mundial gracias a diez fuerzas aplanadoras:

- La caída del Muro de Berlín mencionada anteriormente.
- La aparición del navegador Netscape.
- Las aplicaciones informáticas para el flujo del trabajo (*Workflow software*).
- El acceso libre a los códigos fuente (*Open-sourcing*).
- La subcontratación (*Outsourcing*).
- El traslado de las fábricas para el abaratamiento de costes (*Offshoring*).
- La cadena de suministros (*Supply-Chaining*).
- La intromisión de los subcontratistas en las empresas contratantes (*Insourcing*).
- El acceso libre a la información (*In-forming*).
- Los *esteroides tecnológicos* que amplifican la extensión de los demás aplanadores.

Llegados a este punto, una definición de globalización bastante completa, desde el punto de vista conceptual, y que sintetiza los análisis realizados por los diferentes autores referenciados, sería la siguiente: “un proceso (o conjunto de procesos) que engloban una transformación de la organización espacial de las relaciones sociales y las transacciones valoradas en términos de su extensión, intensidad, velocidad e impacto, trascendiendo flujos transcontinentales e interregionales y redes de actividad, interacción y ejercicio de poder” (Held, Mc Grew, Goldblatt, y Perraton, 2003, p.55).

Podemos apuntar, por lo tanto, que la globalización no es un fenómeno nuevo, pero sí su velocidad, su escala, su alcance y la complejidad de las conexiones globales actuales.

Esta idea nos permite hablar de diferentes enfoques en los cuales afrontar la comprensión del fenómeno de la globalización y se advierten diferencias

epistemológicas que dan origen a marcos de explicación distintos para su comprensión y, en consecuencia, a un debate intelectual inacabado que se inició alrededor de los años 80 del siglo XX y que todavía no ha dado una interpretación aceptada de manera ortodoxa por la comunidad intelectual.

A continuación, se muestran los principales corrientes y los autores defensores de las mismas, en el debate inacabado sobre el fenómeno de la globalización.

Tabla 2. La evolución del debate sobre la globalización

Fase del debate	Características	Autores
1. Finales de los años 80 del siglo XX.	Globalización identificada como un proceso que impulsa cambios radicales en el ámbito social	(Giddens, 1990; Harvey, 1989; Featherstone, 1990; Luard, 1990)
2. A principios y mediados de los años 90 del siglo XX.	Las reclamaciones sobre la Globalización se amplifican y emerge una línea clave de corriente crítica y de contestación.	(Ohmae, 1995; Giddens, 1994; Camilleri y Falk, 1992; Albrow, 1996; Mc Grew y Lewis, 1992; Scholte, 1993)
3. Finales de los 90 del siglo XX.	Las afirmaciones centrales acerca de la globalización son teóricas, empíricas y políticamente cuestionadas.	(Weiss, 1998; Garrett, 1998; Hirst y Thompson, 1996; Rodrik, 1997; Hoogbelt, 1997)
4. Principios de 2000.	Consolidación de la globalización a través de estudios de ajuste de parámetros y como lugar de confrontación política.	(Held, Mc Grew, Goldbatt, y Perraton, 1999; Scholte, 2000; Castells, 1996, 1997, 1998; Klein, 2000; Stiglitz, 2002)
5. Mediados de la década del 2000	Los méritos de la globalización se defienden abiertamente frente a los críticos	(Bhagwati, 2004; Wolf, 2004; Friedman, 2007)

Fuente: Adaptada de Jones (2010)

Este debate hace necesario realizar un análisis del concepto de globalización desde diferentes enfoques, como ya hemos apuntado previamente. Según Jones (2010), una manera de explicar dichos enfoques se centraría en el estudio de cuatro dicotomías sobre las que es posible asentarlos:

1. La dicotomía *espacio y tiempo* y el estiramiento de nuestra experiencia en estas dos dimensiones. Las relaciones sociales se expanden facilitadas por las tecnologías de la información y la comunicación y esto implica una reorganización y reconfiguración de la influencia sobre los individuos, grupos y organizaciones que reciben múltiples influencias, aunque estén distantes de sus vidas. La dimensión espacio-temporal tiene su potencia en la extensión de las redes a nivel global, la inter-conectividad y la velocidad de los flujos.
2. La dicotomía de territorio y escala. Las contribuciones de Sassen (2010), Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales 2013, a este respecto, se apoyan en la idea de la ciudad global y en el concepto de los “transborderness”. Otros autores como Appadurai (1996) hacen referencia a los ciudadanos transfronterizos que viven sus vidas desterritorializados. Estas transformaciones de las prácticas sociales y del territorio transcurren en un marco multi-escalar (local, regional, nacional y global).
3. La dicotomía de sistema y estructura (Wallerstein, 2000). La globalización es un fenómeno sistémico que se produce en un nivel estructural en el mundo contemporáneo. Esta es una característica que está ocurriendo más allá de los individuos o la escala. Aunque estos componen este sistema, son menos importantes que las organizaciones y las interacciones colectivas más amplias. La importancia de la red y la interacción es mayor que el propio individuo y los sistemas que se producen en esas interacciones también.
4. La dicotomía de proceso y agencia. Algunos autores ven en la extensión de las relaciones sociales, el aumento de la intensidad de los intercambios, los flujos mundiales de aceleración y la propensión al impacto de interconexión global, como

un carácter fuertemente procesual y clave de este fenómeno (Held, Mc Grew, y Glodbatt, 2007). Autores críticos como Hardt y Negri (2000) se alejan de esta visión optimista y ponen en evidencia la contradicción de este argumento. Conociendo que la teoría de la agencia es un método de desarrollo empresarial mediante un sistema de subcontratación de diversas tareas de nuestra empresa, cabría pensar que este sistema aceleraría los procesos de globalización. Teniendo en cuenta esta teoría, se podría pensar en una coherencia y un proceso ordenado de agencia en el mundo contemporáneo que no existe en la realidad. Las relaciones de poder y agencia social en el mundo interconectado son inconsistentes, contradictorias y a veces trabajan para producir la desconexión. La institucionalización de esa interconexión y cómo se ejerce el poder configura modelos dominantes de interacción y de estratificación global (Ribas Mateos, 2002).

El proceso de globalización, así entendido, ha provocado fenómenos que tienden a la polarización. Por una parte, se produce la uniformidad de gustos y costumbres, el encogimiento del mundo a través de las conexiones y la supresión simbólica de las fronteras en cuanto a los flujos económicos y de información. Por otra, esta homologación de fenómenos ocasiona otro tipo de relaciones de poder que pueden resultarnos contradictorias en ocasiones. Para clarificar un poco todo ello, a continuación se presentan una serie de ideas para poder entender cómo afectan estos fenómenos a la dimensión de las relaciones sociales de los ciudadanos y el reto que supone desde un enfoque socio-económico, socio-tecnológico, socio-ambiental y socio-educativo.

2.1. La geometría del espacio social.

El proceso de globalización ha traído consecuencias que veremos desde diferentes enfoques. Las relaciones entre los individuos y el Estado, en particular, están generando nuevos procesos de apropiación de la identidad enmarcados en ciudades globales, pero que combinan el aspecto local donde están situadas estas personas. Esto ha dado lugar al concepto de “glocal” y a que los lazos entre las personas y el lugar donde viven y trabajan sean diferentes a lo conocido hasta la actualidad.

La globalización genera una nueva forma de relación entre economía, Estado, individuo y sociedad en un sistema social *de geometría variable* (Castells, 1999, p.27), un modelo de creación de valor que no se estructura verticalmente (por mandato y control) sino horizontalmente (por conexión y colaboración), que afecta a cómo se definen a sí mismas las comunidades y las empresas, a cómo equilibran los individuos sus respectivas identidades de consumidores, accionistas, empleados y ciudadanos y al papel que tiene que desempeñar el gobierno en este contexto (Friedman, 2007, p.215).

A este respecto, los estados, tal y como los entendemos en la actualidad en su concepción tradicional de estado-nación, se ven superados por el proceso de globalización, el cual desborda su capacidad de gestión y les obliga a reorientarse en un doble proceso.

Por una parte, se generan necesarias alianzas institucionales de carácter supranacional como las que han llevado a la creación del Banco Central Europeo, que permite a los Estados estar dentro de la lógica económica del sistema global. Surgen además Estados co-nacionales como la Unión Europea, o se refuerzan los instrumentos cooperativos de gestión e incluso de defensa (como la OTAN) y el precio que se paga es la pérdida de soberanía de los Estados y el paso al poder compartido.

Por otra parte, el estado-nación está buscando legitimación en su ámbito más cercano, mediante la descentralización administrativa y la participación ciudadana.

Así, se transfieren competencias a gobiernos locales y se fortalece su capacidad de gestión. A la par, que se procede al reconocimiento creciente de la acción no gubernamental.

Dos contextos aparentemente antagónicos, pero que son complementarios y se construyen de manera dependiente. La escala macro (planetaria) y la escala meso y micro (nacional, regional y local) resultan indispensables para comprender la forma en la que los problemas y las soluciones aparecen. A este entramado entre lo global y lo local, se le viene denominando “glocal”, y sitúa a las personas entre la ciudadanía planetaria y la ciudadanía local (Murga, 2017). Esta doble vertiente macro y micro genera una distribución de poder y participación que se configura en la interacción de sus distintos componentes, de manera que complica las decisiones, así como la representación y el control democrático que opera mediante redes institucionales de distinto nivel, produciendo una combinatoria administrativa para la resolución de los problemas. El Estado-Nación pierde parte de su soberanía o autonomía nacional y el concepto de “*ciudadano*” se debilita como concepto unificado y unificador, el cual se venía caracterizando por roles, derechos, obligaciones y estatus precisos (Torres y Burbules, 2005, p.25).

La dinámica resultante es la creciente articulación de la globalización de las economías nacionales con la consiguiente retirada del Estado de varias esferas relativas a los derechos ciudadanos y con una posibilidad de debilitamiento de la lealtad del Estado. Antes, la noción de ciudadanía aparecía fuertemente entrelazada con la de nacionalidad, en términos de estatus legal de un individuo como pertenencia al Estado (sus derechos y obligaciones). Algunos factores que han hecho que se produzca un debilitamiento de los vínculos con el mercado laboral del país y, en consecuencia, con la sensación de pertenencia a una ciudadanía, han sido las tasas de desempleo desproporcionadamente altas entre los jóvenes. Si estamos de acuerdo en que el mercado laboral suele ser un mecanismo fundamental para la socialización, la ausencia de empleo, en muchos casos, debilitará aún más la lealtad y el sentido de reciprocidad entre estos futuros adultos y el Estado.

El retroceso del estado benefactor como efecto de esa globalización y el avance hacia un Estado competitivo con un acento en los mercados, ha puesto en tela de juicio los fundamentos del Estado del Bienestar en un sentido más amplio, es decir, que el Estado es el responsable del bienestar de sus ciudadanos y su función debe ser diferente a la de las empresas. Este proceso reduce inevitablemente la cantidad de interacciones e interdependencias entre los ciudadanos y el Estado.

Además, cuanto más globalizada deviene la economía, más alta es la aglomeración de funciones centrales en un número relativamente reducido de sitios, esto es, en las ciudades globales (Sassen, 1999). Ciudades que se encuentran dispersas geográficamente y que pertenecen a Estados democráticos o no, pero con una seña común: ser aglutinadores sobre todo de los grandes movimientos económicos y políticos, y también de las decisiones que condicionan la vida de las personas en otros países.

Esto da cuenta de que el proceso de globalización aunque ha producido un aplanamiento del mundo (Friedman, 2007) también ha resultado ser un proceso fuertemente polarizado hacia ciudades globales, que constituyen el terreno donde los múltiples procesos de globalización se materializan y localizan. Gran parte de las funciones centrales y de los aspectos organizativos y directivos de la economía global se sitúan en una red de aproximadamente cuarenta ciudades globales (entre las que destacan Londres, Nueva York, París y Tokyo) que forman la geografía estratégica del poder. Estas ciudades se reconfiguran como un espacio urbano desnacionalizado parcialmente que permite una reinención parcial de la ciudadanía. Son el espacio privilegiado donde se ponen en evidencia las contradicciones de la globalización (Sassen, 2010, pp.353-401).

Una vez más este doble juego entre lo global y lo local genera que la sociedad civil asuma esa geometría variable, reivindicando unos medios tecnológicos más resonantes y con una capacidad de acción mayor, la resolución de sus problemas locales, pero también aquellos sin referencia al poder estatal, como los relacionados con el medio ambiente, los derechos humanos y sociales, etc. Los cambios que se han producido como consecuencia de este proceso, han sido tan impactantes como

los de la tecnología informacional, la economía o los de las tecnologías de la vida como la biotecnología o la nanotecnología. Algunos ejemplos de lo comentado pueden estar en la posibilidad de realizar transacciones económicas inmediatas, la información compartida con los diferentes dispositivos en tiempo real o las intervenciones quirúrgicas online.

Uno de los aspectos fundamentales derivado de estas transformaciones, desde el punto de vista social, ha sido el cambio en las relaciones de género y la redefinición de las relaciones entre hombres, mujeres y niños. Los cambios que experimenta la vida adulta en un mundo en el que el “nada a largo plazo” como lema corroe el carácter, la confianza, la lealtad y los compromisos mutuos y, en cierto modo, desprovee al individuo de su capacidad para proyectar una narrativa vital.

¿Cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿Cómo sostener relaciones sociales duraderas? ¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro lugar, de un empleo a otro. Si pudiera establecer el dilema en términos más amplios, diría que el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial aquellos rasgos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible (Sennet, 2000, p.22).

Esta aparente fugacidad del tiempo y la posición que ocupa el individuo en la mencionada geometría variable, centra los debates sobre la Identidad. Este mundo de flujos globales, de desestructuración de las organizaciones y de retirada de los principales movimientos sociales, que aparecen de manera efímera, hace que las personas organicen cada vez más significados en torno a lo que son o creen ser, más que en torno a lo que hacen. Es decir, en torno a la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, convirtiéndose así en fuente principal de significado social. Sennet (2000) cita textualmente al filósofo Hans-Georg Gadamer para ilustrar las dudas actuales sobre la conformación de la identidad:

El yo que somos no se posee a sí mismo; podría decirse que (el yo) ocurre, sujeto a los

accidentes del tiempo y a fragmentos de la historia. Así, la autoconciencia del individuo, afirma Gadamer, es solamente un parpadeo en el circuito cerrado de la vida histórica. Ése es el problema del carácter en el capitalismo moderno. Hay historia, pero no una narrativa compartida de dificultad, y por lo tanto, no hay destino compartido. En estas condiciones, el carácter se corroe; la pregunta ¿Quién me necesita? No tiene respuesta inmediata (p.154).

Este significado social de la identidad, en más ocasiones de las deseadas, genera tensiones y fragmentaciones, más que lugares compartidos y comunes de encuentro (Castells, 1999). Una tensión y una fragmentación que producen que los individuos no resuelvan adecuadamente los conflictos intra-personales e inter-personales, lo que supone no diferenciar “la identidad como sentido, confundiéndola en muchos casos con la funcionalidad que le otorga un rol” (Castells, 1999b, p.29). Pues, como hemos señalado, si los roles tienen narrativas más cortas y se tornan fugaces en los vaivenes del mundo actual, se pueden producir indefiniciones del proceso reflexivo de construcción del yo. Dicho de otra manera por Giddens (1995):

Cuanto más pierden su dominio las tradiciones y la vida diaria se reconstituye en virtud de la interacción dialéctica de lo local y lo global, más se ven forzados los individuos a negociar su tipo de vida entre una diversidad de opciones [...]. La planificación de la vida organizada de forma reflexiva [...] se convierte en el rasgo fundamental de la estructuración de la identidad propia (p.5).

A nuestro modo de entender, esta situación plantea un reto muy interesante desde el punto de vista educativo: conseguir que los individuos aprendan a realizar una planificación reflexiva de la vida, fomentada desde los Centros Educativos en sus procesos y políticas. Por ejemplo, con el fomento de didácticas que promuevan la adquisición de habilidades ejecutivas en los estudiantes como la planificación, el control de la atención, la flexibilidad cognitiva, la fluidez verbal o la toma de decisiones, entre otras.

Estas habilidades prepararán a las generaciones presentes y futuras de estudiantes a trabajar en un entorno económico de incertidumbre pero con un objetivo de justicia que compense la competitividad extrema y la desigualdad que ocasionan los movimientos económicos y de personas.

2.2. Los retos socio-económicos.

Como ha quedado reflejado en el apartado anterior, algunas de las consecuencias de la globalización las ocasiona la nueva relación entre economía, Estado, individuo y sociedad en el sistema social actual, lo que marca las características fundamentales de los retos socio-económicos que ocasiona este proceso.

Uno de esos retos socio-económicos está en garantizar un sistema flexible, pero que no sea lo suficientemente competitivo como para beneficiar demasiado a unos sectores de la población y perjudicar de igual manera a otros que quedarían excluidos.

El riesgo del desequilibrio es fundamental desde un enfoque económico. La internacionalización de los mercados derivada de la globalización afectaría al aumento de las inversiones entre países y a que la producción de bienes y servicios forme un tejido en torno a empresas multinacionales y sus redes auxiliares, con el riesgo de no llegar por igual a todos.

Esta internacionalización de los mercados, como consecuencia subsidiaria de la globalización, se ha señalado desde el Fondo Monetario Internacional FMI (2008) como un proceso histórico, resultado de la innovación humana y del progreso tecnológico y se refiere a la integración creciente de las economías de todo el mundo, en particular por medio de la circulación de mercancías, servicios y capitales a través de las fronteras, así como de la circulación de personas (mano de obra) y el conocimiento (tecnología) también a través de las fronteras internacionales. Esto ha ocasionado un mercado global de trabajadores y un aumento de las migraciones de mano de obra desplazada eventualmente hacia zonas con mayores oportunidades. Aspecto que genera una incidencia directa en la vida social: la diversidad cultural, la cual el sistema educativo español, en particular, ha tenido que afrontar en la última década con especial intensidad ante la llegada de ciudadanos provenientes de otros países, lo que ha obligado a los centros escolares a realizar un enorme esfuerzo de integración, exigiéndoles la reestructuración de sus estrategias, el replanteamiento de los valores y objetivos educativos, superando posiciones etnocentristas.

Ya en los albores de la cultura occidental, en las antiguas culturas griega y latina, se percibe con toda nitidez el fenómeno de auto-referencia y la supra-valoración de lo propio, junto con la consiguiente excentricidad en la estimación de otros pueblos y culturas distintas que, pese a las considerables diferencias entre unos y otros, eran denominados globalmente como “bárbaros”, distinguiéndoles entre sí únicamente por su procedencia geográfica: los bárbaros del norte y los del sur, los del este y el oeste. Tal disposición o actitud vital, de carácter netamente afectivo y mínimamente racional, es el etnocentrismo: la creación latente pero firme, velada por los usos sociales pero emergente ante la menor excitación, de que lo propio es la medida de lo ajeno; de que algo es mejor, sencillamente, porque se enmarca en la propia cultura y no es encuentra en otras (Altarejos, Rodríguez Sedano, y Fontdrona Felip, 2003, p.149).

En este reacondicionamiento general hemos asistido al ascenso del Pacífico asiático como centro industrial global dominante, a la ardua ampliación económica de Europa, a la transformación gradual de Rusia, a la transformación de la zona de influencia ex-soviética en economías de mercado y a la diversificación y, en algunos casos desintegración, del llamado Tercer Mundo. Estos cambios han sido el resultado progresivo de una reestructuración del modelo capitalista tradicional, derivando en un sistema tecno-económico, que algunos autores denominan “Capitalismo Informacional”, y que se ha caracterizado por los siguientes aspectos, entre otros (Castells, 1999, p.28):

2. Flexibilidad en la gestión.
3. Descentralización e interconexión de las empresas en un contexto de intensificación de la competencia económica global con una gran diferenciación geográfica y cultural.
4. Aumento del poder del capital frente al trabajo.
5. Incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones de desventaja respecto al varón.
6. Individualización y diversificación crecientes de las relaciones de trabajo que han ocasionado un declive y cuestionamiento de los movimientos sindicales tradicionales.

Una racionalidad de estas características que establece un sistema flexible y

dinámico, pero sometido a oscilaciones y situaciones de competitividad que articulan según conveniencias a determinados segmentos de población, al tiempo que otros quedan en *exclusión* (Castells, 2000).

Algunos pensadores como Bauman (2004), destacan que esta racionalidad ha ocasionado una sociedad desechable, con un derroche disciplente, con productos que se han programado para su obsolescencia, en lugar de ser fabricados con la intención de perdurabilidad. Unos niveles de deuda cada vez mayores que hipotecan el futuro de unos pasajeros hambrientos, donde se viven las relaciones de una manera acelerada y los mensajes son instantáneos, que sustituyen a la conversación íntima y a las relaciones duraderas.

A este respecto, la tecnología es a la vez un catalizador de los mecanismos de producción y un dinamizador del dinero y puede ocasionar una relación diferente con el mercado laboral, donde el debate sobre la creación de nuevos puestos que origina ésta se encuentra en continua discusión con la posibilidad de destrucción de puestos de trabajo tradicionales y con un pasado duradero. Sin obviar el posible impacto medio-ambiental de estos procesos. A estos aspectos vamos a referirnos a continuación de manera más específica.

2.3. Los retos socio-tecnológicos.

Eslabón perdido, brecha digital y tecnologías emergentes, son conceptos que se desarrollarán a continuación y que tienen que ver con la cara y cruz del enfoque socio-tecnológico y sus dilemas en torno a la cohesión social, la posible desinformación y al continuo debate ético que suponen.

Desde el enfoque tecnológico, la implantación progresiva de las tecnologías de la información a todos los procesos ha originado cambios en los mecanismos de producción y de organización del trabajo. En estos momentos, el valor añadido se aporta desde la innovación, que depende de la investigación aplicada y de la capacidad de especificación, así como de la capacidad de adaptar instrucciones de mayor nivel a las aplicaciones específicas y de dar flexibilidad a los procesos de producción.

La forma tradicional de trabajo, basada en un empleo de tiempo completo, tareas y ocupaciones bien definidas y un modelo de carrera profesional a lo largo de todo el ciclo vital, se está erosionando de manera lenta pero segura, suponiendo un compromiso para las generaciones que actualmente se encuentran de manera activa en el mundo laboral y un reto para las generaciones venideras. Este proceso ha ocasionado una dualidad insoslayable: se trata de un sistema global que es extremadamente incluyente de todo lo que tiene valor, según los códigos dominantes, pero tremendamente excluyente de todo lo que no atiende a esa racionalidad.

A esta diferencia en el acceso a los sistemas de información y a las tecnologías, que se añade a las ya existentes, se le ha denominado “brecha digital”. Un término que tiene sus orígenes en el informe “El eslabón perdido” que se encarga en 1982 por la llamada Comisión Maitland, la cual acuñó la expresión “eslabón perdido” para destacar la carencia crónica de infraestructura de telecomunicaciones en el mundo en desarrollo.

El Informe de la Comisión Maitland tiene su origen en la Conferencia de Plenipotenciarios de la UIT (Unión Internacional de Comunicaciones), celebrada en Nairobi en 1982, que creó la Comisión Independiente para el Desarrollo Mundial de las Telecomunicaciones. En dicha comisión, su presidente, Sir Donald Maitland, tenía

por mandato identificar los obstáculos que impedían el establecimiento de infraestructuras de comunicaciones y recomendar las acciones necesarias para estimular la expansión de las telecomunicaciones en todo el mundo.

En la fase inicial de sus trabajos, la Comisión concluyó por unanimidad que no podía tolerarse el flagrante y creciente desequilibrio que afectaba a la distribución de las telecomunicaciones en todo el mundo, entre países industrializados y en vías de desarrollo, respecto del acceso al teléfono (Maitland, 1985).

Sus recomendaciones insistían por una parte en el necesario avance global, pero a la vez se advertía de la posibilidad de que ese avance no tuviera la misma velocidad dependiendo del país del mundo donde se impulsara y como resultado tendría unas implicaciones de ausencia o presencia de conectividad para la personas con consecuencias discriminatorias.

Aunque no existe consenso sobre la autoría definitiva del concepto “brecha digital”, su origen se personifica fundamentalmente en Simon Moore, quien trabajó para la Administración Clinton, y en Lloyd Morrisett, al que algunos autores señalan como el primero que empleó el término anglosajón “digital divide” para referirse a la fractura que podía producirse en Estados Unidos entre “conectados” y “no conectados” si no se realizaba una seria inversión pública en educación e infraestructuras acompañada de políticas que evitaran las diferencias entre territorios, etnias, clases y géneros (Hoffman et al, 2001). Este término tiene, por tanto, un evidente impacto en el ámbito educativo sobre el que se profundizará en capítulos posteriores, principalmente al encontrarnos ya, con las tecnologías emergentes, en la Cuarta Revolución Industrial (4IR).

En este sentido, en el Informe sobre Riesgos mundiales del foro económico mundial de 2017, se señalan doce tendencias tecnológicas emergentes y fundamentales con sus consiguientes desafíos en términos de cohesión social, desinformación o dilemas éticos (World Economic Forum, 2017) (véase tabla 3).

Tabla 3. Tendencias tecnológicas emergentes

Tecnología	Descripción y desafíos
Impresión 3D	Fabricación de aditivos, con variedad de materiales y métodos. Uso de tejidos para bioimpresión.
Materiales y nanomateriales avanzados	Nuevos materiales y nanoestructuras para desarrollo de propiedades materiales beneficiosas (ciencia termoeléctrica, retención de forma y nuevas funcionalidades).
Inteligencia artificial y robótica	Máquinas que sustituyen a humanos en tareas asociadas con el pensamiento, la motricidad fina o multitareas.
Biotechnologías	Ingeniería genética, secuenciación, área terapéutica, interfaces biológico- computacionales y biología sintética.
Captura, almacenamiento y transmisión de energía	Eficiencia de baterías y células energéticas, la obtención de energía a través de tecnología solar, eólica y mareomotriz y su distribución inteligente.
Libro contable distribuido y cadena de bloques	Criptografía, verificación y registro público de datos y transacciones. Criptomonedas.
Geoingeniería	Intervención tecnológica para la mitigación de efectos del cambio climático mediante la remoción de dióxido de carbono o el manejo de la radiación solar.
Omnipresencia de sensores conectados	También conocida como el “Internet de las cosas”.
Neurotecnologías	Sustancias inteligentes, neuroimagenología e interfaces bioelectrónicas que permiten leer, comunicar e influenciar la actividad del cerebro humano.
Tecnologías informáticas nuevas	Nuevas arquitecturas para el hardware de los equipos de computación (computación cuántica, computación biológica o procesamiento de redes neuronales)
Tecnologías espaciales	Mayor acceso al espacio y su exploración, incluidos microsatélites, telescopios avanzados, cohetes reutilizables y motores híbridos con características de motores de reacción y de propulsión a chorro.

Fuente: adaptado de World Economic Forum (2017)

Las tecnologías emergentes descritas en la tabla anterior no supondrán

únicamente un desafío en términos de cohesión de la sociedad y un afrontamiento de dilemas éticos, sino un reto en el impacto socio-ambiental que supone la adquisición de muchos de sus componentes y el posible efecto contaminante de su uso. En el siguiente apartado se explican estos retos socio-ambientales a los que nos enfrenta el avance de tecnologías emergentes.

2.4. Los retos socio-ambientales.

En este apartado se reseñarán algunos conceptos fundamentales referidos al impacto medioambiental que la humanidad está ocasionando y cómo se puede hacer una estimación del mismo con determinadas unidades de medida como la huella ecológica o el término biocapacidad. Por otra parte, se destaca el carácter polivalente y sistémico de este impacto y como algunos de los recientes desastres medioambientales han ido generando conciencia mundial sobre el problema y recomendaciones desde instancias internacionales para remediarlo.

En este sentido, se recomienda la educación como principal antídoto futuro y la figura del aprendiz como revulsivo para hacer realidad que este cambio de conciencia se convierta en acción.

Como iniciábamos, la conciencia medioambiental ha ido calando progresivamente conforme avanzaba el siglo XX, entendiendo que nuestros problemas medioambientales permanecerán, en tanto en cuanto no se vayan transformando los modos de producción y consumo, así como nuestra organización social y vidas personales.

Los efectos de la segunda Ley de la Termodinámica están dando cuenta de la difícil relación entre la satisfacción de las necesidades humanas y las posibilidades que la naturaleza nos ofrece para atenderlas. Una de las maneras de medir esa relación de tensión entre necesidades humanas y posibilidades que nos ofrece el planeta es la huella ecológica.

El término “huella ecológica” fue acuñado por Wackernagel y Rees en 1996 y alude al área de territorio productivo o ecosistema acuático necesario para producir los recursos utilizados y para asimilar los residuos producidos por una población definida con un nivel de vida específico, donde sea que se encuentre esta área (Wackernagel, 1996).

Los datos contrastados sobre la superpoblación en términos de impacto de la huella ecológica, habitabilidad e impacto sobre la disminución de recursos naturales

y energía, la pérdida de biodiversidad y de etno-diversidad, el cambio climático, el efecto invernadero, la contaminación, la sobreproducción de residuos, la escasez de agua dulce y la desertificación, ponen en duda la idea de progreso cuando empezamos a concienciarnos de que compromete nuestra convivencia y nuestro bienestar presente y futuro (Aznar, 2012).

En el informe anual de 2014 sobre Desarrollo Humano que se realiza desde Naciones Unidas, se puede destacar la información sobre el aumento de la huella ecológica del consumo mundial que ya es mayor que la biocapacidad total del planeta (Malik, 2014). La biocapacidad se define como la cantidad de tierra productiva (cultivos, pastos, mar productivo, bosques) disponible para una población, teniendo en cuenta la productividad del terreno y una reserva de 12% para la conservación de la biodiversidad (Gullón Muñoz-Repiso, 2007).

En el informe anual de 2014 sobre Desarrollo Humano que se realiza desde Naciones Unidas, se destaca el aumento de la huella ecológica del consumo mundial que ya es mayor que la biocapacidad total del planeta (Malik, 2014). La biocapacidad se define como la cantidad de tierra productiva (cultivos, pastos, mar productivo, bosques) disponible para una población, teniendo en cuenta la productividad del terreno y una reserva del 12% para la conservación de la biodiversidad (Gullón Muñoz-Repiso, 2007).

No podemos olvidar a este respecto, acontecimientos como la muerte en 1984 de más de 16.000 personas en Bhopal (India), producidas después de que de manera negligente la compañía Union Carbide decidiera almacenar a gran escala isocianato de metilo, disminuyendo el coste de los sistemas de seguridad y la desactivación de los sistemas de refrigeración de almacenaje del gas. Así como los acontecimientos que se produjeron en 1989, cuando el buque petrolero Exxon Valdez vertió en la bahía del Príncipe Guillermo en Alaska, más de doscientos mil barriles de petróleo. O aquellos otros producidos en 1999, cuando el buque Erika se partió en dos frente a las costas de la Bretaña francesa, provocando una inmensa marea negra, o el hundimiento en el año 2000 del carguero italiano levoli Sun en el Canal de la Mancha, con 6.000 toneladas de productos químicos. Y, en España, hay que destacar el

desastre del vertido de minerales pesados ocasionado por la empresa sueca Boliden-Apirse en Aznalcóllar (Sevilla) en 1998, o el desastre ecológico producido por el hundimiento del Prestige en las costas gallegas en noviembre de 2002.

Estos temas están en el debate público y ha surgido una creciente conciencia sobre su carácter global e interdependiente, y van sentando las bases para la reorientación de las instituciones y políticas hacia un sistema socioeconómico responsable en cuanto al medio ambiente; promoviéndose recomendaciones para que la idea de progreso se desligue de la de crecimiento, como se recoge en el tercer informe del Club de Roma sobre los límites de crecimiento que impactan sobre el ser humano, como son la pobreza y la desigualdad social (Meadows, 2004).

Es de destacar en este sentido la declaración de intenciones que se produjo en la tercera reunión del grupo de líderes denominado G20 (Group of Twenty), que reúne a los ministros de Finanzas y gobernadores de bancos centrales de 19 países: Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Francia, Alemania, India, Indonesia, Italia, Japón, República de Corea, México, Rusia, Arabia Saudí, Sudáfrica, Turquía, el Reino Unido, los Estados Unidos de América, más la Unión Europea, los cuales están representados por el presidente del Consejo Europeo y por el jefe del Banco Central Europeo. El G20 fue establecido en septiembre de 1999 cuando los ministros de finanzas y gobernadores de bancos centrales de los siete países más industrializados (Canadá, Francia, Alemania, Italia, Japón, Reino Unido y Estados Unidos) se reunieron en Washington, DC, a raíz de la crisis financiera de 1997-1998, que puso de manifiesto la vulnerabilidad del sistema financiero internacional en el contexto de la globalización económica y mostró que los principales países en desarrollo no habían participado suficientemente en las discusiones y decisiones relativas a cuestiones económicas mundiales.

En esta tercera reunión del G20, celebrada en Pittsburg en septiembre de 2009, se reconoció en el punto primero de su preámbulo, que la situación era de emergencia y que debía pasarse página a una era de irresponsabilidad a través de un conjunto de políticas, regulaciones y reformas que debía satisfacer las necesidades de la economía global del siglo XXI, desarrollando un nuevo modelo de crecimiento en el que los procesos de riqueza y el impacto social y medioambiental de las actividades

y decisiones económicas y productivas debían ser considerados de manera conjunta (G20, Leaders Statement, 2009).

En este sentido, parece claro que el proceso de globalización no es únicamente un cambio económico o tecnológico. Este proceso se identifica a partir de una multiplicidad de fuerzas sociales que en una tensión activa contraponen conceptos como la internacionalización versus globalización, el poder y el peso del Estado Nación, así como la situación del individuo integrado en la sociedad civil, la cultura y el debate identitario, la mencionada desigualdad y el orden global y local, entre otros (Ribas Mateos, 2002).

Lozano (2009) señala que ese carácter procesual y dinámico del término nos lleva en ocasiones a invocar a la globalización de una manera interesada, polivalente y ambigua, según sea la orientación que queramos darle:

- Como resultado de procesos económicos y tecnológicos que operan en red siguiendo su lógica y sin atender a territorios ni contextos.
- Como construcción mental que proporciona claves de interpretación de los hechos y que orienta la acción y toma de decisiones.
- Como ideología que ayuda a presentar como inevitable e inexorable el dominio de los globalizadores sobre los globalizados.
- Como legitimadora de políticas.
- Como culpable de todas las desgracias, y a la que hay que oponerse como reacción y por principio.
- Como postulado que lo explica todo y tranquiliza las mentes.

A este respecto, la alfabetización y la extensión universal de la educación en los países desarrollados es un factor necesario, pero no suficiente para el afrontamiento de los impactos polivalentes de la globalización que se vienen describiendo en los anteriores apartados.

Esta alfabetización no solo tendrá que llevarse a todas las personas para que cuenten con los rudimentos necesarios para desenvolverse en el vida y no ser manipulados por esa carencia, sino que deberá orientarse hacia un proceso continuo,

compartido y de preparación para contextos de imprevisión e indeterminación. En este escenario, la figura del aprendiz cobra una importancia mayúscula.

A continuación se explican algunos de los retos socio-educativos que plantea el escenario de la globalización que sirven como introducción a un capítulo más amplio donde se explicará cómo se ha llegado a un ecosistema donde la sociedad de la información llevará irremediablemente a la sociedad del aprendizaje.

2.5. Los retos socio-educativos.

Antes de reflexionar sobre algunos hitos del cambio procesual de la llamada sociedad de la información hacia la sociedad del aprendizaje, introducimos a continuación la importancia de la distancia crítica y la reflexión como aglutinadores de otros requerimientos para que las personas cobren protagonismo en un contexto donde es tan peligrosa la falta de acceso a la información como la abundancia acrítica de la misma.

La educación nunca permanece ajena a las transformaciones sociales. Tal y como afirma José Manuel Esteve:

En el futuro, cuando la historia de la educación haga una valoración del momento histórico que estamos viviendo en los sistemas educativos europeos, dos acontecimientos destacarán sobre todos los demás, marcando un punto de inflexión que nos separa del pasado y que nos permite hablar de una tercera revolución educativa: el primero es la extensión a toda la población de la educación primaria y el segundo la declaración de la educación secundaria como obligatoria (Esteve, 2004, p.49).

Los sistemas educativos tienen hoy un nuevo reto: ayudar a que las innegables posibilidades que ofrece el proceso de globalización se lleven a cabo en su mayor medida y también preparar a las futuras generaciones para que puedan coadyuvar a vencer los recelos que no provienen del aumento de la riqueza mundial sino de la desconfianza en su justa distribución.

Una sociedad sustentada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, corre el peligro de caracterizarse solo por el acceso a grandes masas de conocimientos e informaciones parciales y a la pérdida de reflexividad acerca del conocimiento tratado. Esto sin duda empobrecerá a la ciudadanía y evitará procesos de reflexión acerca de la protección del medio ambiente, de la reducción de la pobreza, de la igualdad de género, de la promoción de derechos humanos y salud, de la producción y consumo responsables y de la paz (Aznar Minguet y Martínez Agut, 2012, p.42).

Lo advierte Koïchiro Matssura, Director General de la UNESCO, entre los años 1999 y 2009, en el prefacio del Informe Mundial de la UNESCO (2005) “Hacia las sociedades del conocimiento”:

Las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida (UNESCO, 2005, p.5).

En ese informe, se coloca a la educación en un lugar caudal dentro de la sociedad actual, como antídoto para combatir los posibles excesos que entraña la generalización de una sociedad mundial de la información. La noción de aprendizaje vuelve a introducir la dimensión de distancia crítica. Es decir, que el fenómeno del aprendizaje debe estar destinado a generalizarse en nuestras sociedades a todos los niveles, y también está llamado a estructurar la organización del tiempo, el trabajo y la vida en las instituciones.

Se trata de soportar nuestras actuaciones en sólidos valores humanistas, que son universales y coincidentes con todas las cosmovisiones: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad social y cultural, el sentido de solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro bien común. Una idea de bienes comunes que no tienen su vinculación con el origen público o privado de los mismos, sino que se conciben como destino obligatorio para todas las personas (UNESCO, 2015).

Esto supone un cambio de paradigma, de manera que la educación o el aprendizaje no se limiten a un espacio-tiempo determinado y definitivo, sino que deberá continuar a lo largo de toda la vida. Para conseguirlo habrá que combinar bien la distinción de conocimientos descriptivos (referidos a hechos e informaciones), los que se centran en los procedimientos (el cómo), los explicativos (relativos al por qué) y los que desarrollan comportamientos y actitudes, asegurando que los medios permitan un acceso igual y universal al conocimiento, que haya un auténtico aprovechamiento compartido de este y una promoción de la diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2005, p.17).

El ser humano vuelve a ocupar un lugar esencial y activo en la adquisición y comunicación permanente de los conocimientos, porque la educación sigue siendo “un proceso esencialmente humano que se basa en interacciones con otros y en un trabajo que se hace por amor, atención y solidaridad” (Apple, 2013, p.16). Poner en el centro al ser humano, como protagonista en la adquisición de contenidos y competencias descriptivos, explicativos y actitudinales, será la única posibilidad para evitar las diferentes brechas que pueden producirse entre las personas.

Como conclusión a todo lo tratado en este capítulo nos apoyamos en las ideas de Simón Moore, quien señaló en la clausura de la V Conferencia Internacional de Software Libre, celebrada en Cáceres en 2009, que el desajuste existente entre el mundo laboral y el educativo, viene condicionado porque se está educando a una generación de estudiantes para trabajos que aún no existen y para dar solución a problemas que aún no se tienen, señalando el reto educativo que afrontan las nuevas tecnologías para disminuir la brecha digital en tres sectores. Por un lado, la división entre quienes tienen acceso a Internet de aquellos que no lo tienen. En segundo lugar, entre aquellos que saben utilizarlo de los que no saben, Y, en tercer lugar, entre aquellos que se diferenciarán por la velocidad de conexión con la que cuenten (Europapress, 2009).

En el capítulo siguiente se presenta un recorrido desde la denominada sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, para explicar que la superación de estos conceptos está en la sociedad del aprendizaje como verdadero requerimiento para los ciudadanos actuales y futuros y como posibilidad para disminuir las brechas mencionadas.

CAPÍTULO 3. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE.

3.1. La sociedad Post-industrial.

A partir de los inicios de la década de los años sesenta del siglo XX, la educación se convierte en objeto de reflexión y nuevos planteamientos como consecuencia del papel que se le asigna como propulsora de la ciencia y la tecnología. Aspectos como el resurgimiento de la industria europea, como resultado de la aplicación del Plan Marshall, y el ascenso de un modelo de “estado del bienestar”, dejan atrás el recuerdo del efecto perverso del conocimiento científico y técnico aplicado a procurar efectos traumáticos en los últimos conflictos mundiales.

Peter Drucker (1968) introduce la idea de una “revolución educativa” como forma de explicar los cambios producidos en las sociedades de su tiempo, señalando a la educación como factor clave para el desarrollo: “Ha sobrevenido un cambio súbito y radical en el significado y los efectos del saber en la sociedad. Porque ahora podemos organizar individuos de alta pericia y sabiduría para el trabajo colectivo mediante el ejercicio del juicio responsable, el individuo altamente educado se ha convertido en el recurso central de la sociedad de hoy” (p.216). “El trabajo productivo en la sociedad y la economía actuales aplica visión, saber y conceptos, es trabajo que se basa en la mente y no en la mano” (p.219).

Surge así el advenimiento de una sociedad llamada Post-Industrial para señalar los cambios que se están produciendo en la estructura social y en el empleo, así como la transformación de la economía y de la relación entre la ciencia y la tecnología. Daniel Bell (1976, p.30) identificará cinco dimensiones medulares que definen esta tipología de sociedad:

1. En el sector económico: el cambio de una economía productora de mercancías a otra productora de servicios.
2. En la distribución de las ocupaciones: la preeminencia de clases profesionales y técnicas.

3. Como principio axial: la centralidad del crecimiento teórico como fuente de innovación y formulación política de la sociedad.
4. Como orientación hacia el futuro: el control de la tecnología y de las contribuciones tecnológicas.
5. Para la toma de decisiones: la creación de una nueva “tecnología intelectual”.

La idea de una sociedad que va a depender mucho más directamente que antes del conocimiento (Touraine, 1973) y, por consiguiente, de la capacidad de la sociedad para crear, se va instalando y genera una expectativa en consonancia con las vivencias del cambio, “proyectando hacia el futuro un objetivo atractivo para la humanidad: que el conocimiento sea el motor de la sociedad” (Homs, 2008, p.177).

Eso sí, con una apreciación crítica y vigilante hacia las incipientes formas de poder que esta nueva sociedad anuncia: “En la sociedad postindustrial” la oposición principal no se debe a que unos posean la riqueza o la propiedad y los otros no, sino a que las clases dominantes están integradas por quienes dirigen el conocimiento, por quienes detentan las informaciones” (Touraine, 1973, p.57).

Sin embargo, desde una posición más amistosa con el nuevo modelo, e insistiendo en sus potencialidades más que en sus posibles efectos perversos, algunos autores (Tedesco, 1999) señalan que el conocimiento tiene virtudes intrínsecamente democratizadoras, ya que la utilización intensiva de conocimientos fomenta la creatividad, la libertad de circulación e intercambios, su aplicación nunca se desgasta, sino que se multiplica y desde el punto de vista organizativo da lugar a formas más flexibles de organización, apartadas de las formas burocráticas de gestión.

En este sentido, autores como Cristóbal Cobo y John Moravec (2011), del Oxford Internet Institute, acuñan el concepto Sociedad 2.0 para referirse a la Sociedad del Conocimiento, donde la producción de significados individuales y socialmente contruidos refutan la objetividad absoluta del modelo de información industrial de la Sociedad 1.0. Para Alvin Toffler (1990) esta transición llevará a cabo una transformación del tradicional proletariado en “cognitariado”: “una clase trabajadora

simbólica capaz de abstraer, pensar, experimentar, trabajar en equipo, comunicar conceptos y buscar consensos” (p.104).

Una vez más, Drucker (1993) nos recuerda literalmente, “las escuelas han llegado a ser demasiado importantes como para que no se responsabilicen de pensar detenidamente cuáles deberían ser sus resultados, y también de su rendimiento en la consecución de esos resultados” (p.207). Desde una orientación empresarial, lo que él denomina “escuela responsable” constituye el nuevo modelo de centro educativo, incluyendo a todos los niveles del sistema, desde la Educación Primaria hasta la Universidad. Siguiendo esta argumentación, para Drucker el centro educativo, por exigencias de la globalización, debe plantearse como una empresa (Altarejos, Rodríguez Sedano, y Fontdrona Felip, 2003, p.113).

Sin embargo, esta afirmación nos parece incompleta y demasiado centrada en el aspecto mercantil de la empresa, teniendo en cuenta que, en la actualidad, las empresas no son valoradas únicamente por los grandes beneficios. Hay suficientes noticias en el mundo empresarial de quiebras y declives propiciados en muchas ocasiones por simples cambios especulativos, que han ido modificando los puntos de referencia, atendiendo más al factor humano.

Pongamos unos ejemplos a este respecto. En julio de 1997 Asia atravesó un periodo de dificultad financiera que se inició con la devaluación de la moneda tailandesa. Por efecto contagio se produjo también la devaluación de las monedas de Malasia, Indonesia, Filipinas, Taiwán, Hong Kong y Corea del Sur. Al año siguiente en Rusia, la caída de los precios del petróleo y la falta de pago de impuestos por parte de las industrias energéticas y manufactureras, se tradujeron en una enorme devaluación del rublo. Este periodo produce un cambio que García Perdiguero (2003) denomina de crisis de racionalidad en el modelo empresarial, con una creciente desconfianza sistémica de los ciudadanos en la eficacia social de un sistema económico en el que las grandes empresas y corporaciones son cada día más determinantes.

Pero no es solo una crisis de racionalidad, sino sobre todo una crisis de legitimidad, que produce la percepción por parte de los ciudadanos de un progresivo ensanchamiento entre los intereses privados y las prioridades de las empresas y el bien común. Son numerosos los abusos que tienen resonancia en esta época y que contribuyen a este cambio de perspectiva. Así van apareciendo movimientos de presión de la sociedad (asociaciones de consumidores, grupos de derechos civiles, plataformas ciudadanas con diferentes iniciativas, movimientos ambientalistas, etc.) que han ido forzando procesos de rectificación de la anterior racionalidad económica y social dominante hasta los años noventa del siglo pasado.

Surgen a este respecto, nuevas ambiciones de racionalidad que para García Perdiguero (2003) adquieren un alcance que: “pueden calificarse de civilizatorias, pues su contribución a la defensa de valores como la justicia y la solidaridad, como ejes básicos en el desarrollo y cohesión de los sistemas sociales, han sido concluyentes” (p.17).

Este cambio de concepción hace que a finales de los años noventa del siglo pasado se desarrollen con intensidad los debates acerca de que la empresa es una institución que, además de tener responsabilidad y obligaciones con sus accionistas, también es responsable de los impactos sociales y ambientales de sus actividades. Más allá de las obligaciones legales, tiene que ser sensible a los problemas que enfrenta la sociedad, entre ellos la desigualdad y la exclusión social. Tendrá entonces que desarrollar nuevos equilibrios entre las responsabilidades convencionales con su accionariado y los retos que les impone la sociedad.

Estas nuevas relaciones entre empresa y sociedad generan los primeros desarrollos teóricos sobre la Responsabilidad Social de las Empresas (RSE), concepto al que nos referiremos más tarde. Su potencial a nivel educativo se nos antoja indudable, pues este enfoque lleva inevitablemente a priorizar los procesos formativos de las personas, porque la educación es indispensable para fomentar cambios en los comportamientos y en los enfoques que harán que se contemple a las empresas en función de las personas, y no a la inversa. Es una perspectiva que debe

saber combinar el interés individual y el éxito empresarial, con los intereses generales y el bien común.

3.2. La sociedad de la Información y el Conocimiento.

Los postulados presentados de la llamada sociedad post industrial anuncian que la oposición y la tensión social no estará tanto en quienes poseen la propiedad y riqueza, sino en la detención de información y conocimiento y en los efectos y consecuencias de ese saber en el empleo y en su relación con la economía, la tecnología y el medioambiente. La importancia de producción de significados individuales y socialmente contruidos refutan la objetividad absoluta del modelo de información industrial y se hace necesario diferenciar qué entendemos por dato información y conocimiento y sus consecuencias para los requerimientos educativos escolares y laborales.

Cuando el filósofo canadiense Marshall Mc Luhan (1968) vislumbró la Aldea Global como expresión de la creciente interconectividad humana que a escala global estaban motivando los medios electrónicos (la radio, el cine, la televisión y los medios de comunicación masiva), no podía imaginar hasta qué punto sus predicciones serían confirmadas por la Ley empírica de Moore. La ley de Gordon Moore, cofundador de Intel, que predice que cada dos años se duplica el número de transistores de un chip, ha servido como ámbito de discusión científica sobre si llegará algún día a su fin y si, aunque la capacidad de hardware puede estar creciendo exponencialmente, el software “está atrapado en el barro” (Kurzweil, 2011), entendiendo que el cerebro humano es demasiado complicado como para replicar todas sus características de funcionamiento en un software.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se constituyen, por tanto, en una herramienta de influencia en la sociedad actual y en el principal generador de información en un progreso exponencial, jamás conocido hasta ahora.

Desde un enfoque económico, el término “Sociedad de la Información” fue acuñado por algunos pioneros como Fritz Machlup, que introduce el concepto de industria del conocimiento en 1962 y pone el acento en la importancia económica que tienen las actividades productivas relacionadas con la información. Estableció sus conclusiones sobre la base de un cálculo del porcentaje del producto interior bruto (PIB) de Estados Unidos que representaba la “industria del conocimiento”, sobre las

categorías del sector de la educación (escuelas, librerías, etc.) e investigación, desarrollo de medios de comunicación (radio, TV, etc.), tecnologías de la información (ordenadores, hardware, etc.) y servicios de información (leyes, seguros, etc.). Concluye en sus investigaciones que en esa época no puede considerarse que la industria estadounidense se sitúe como una “Knowledge Society” porque solo el 29% de la materia prima de la industria de este país es información convertida en conocimiento (Machlup, 1962, p.348).

Unos años más tarde, Marc Porat (1977) realiza un nuevo estudio ampliado, basándose en el esquema de Machlup, donde establece una división de la industria norteamericana en sector primario (medios de comunicación, publicidad o educación), secundario (medios que utilizan o producen información de manera interna como departamentos de marketing) y sector de la no información (actividades puramente de negocio o producción). Con esta subdivisión, Porat concluye que a finales de los años sesenta el 46% del PIB en Estados Unidos está basado en información convertida en conocimiento, por lo cual la sociedad americana, ahora sí, queda bautizada como una Sociedad del Conocimiento, por la superación porcentual de la cifra aportada por Machlup.

En el continente asiático, el sociólogo japonés Yoneji Masuda (1980) publica posteriormente un estudio sobre el marco emergente de la información en la sociedad nipona, otorgándole un valor distinto al tiempo, a la utilidad de la información de manera simbólica y a un sistema económico sinérgico que consolidará el trámite para el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información.

Christian Fuchs (2008), por su parte, aporta a través de una visión crítica la idea de un capitalismo de base tecnológica. El “Global Network Capitalism” se sirve de espacios transnacionales en la red y tiene en el ciberespacio su herramienta de coordinación y comunicación, generando desigualdades estructurales en lo que para él es una expresión del carácter competitivo de la sociedad contemporánea.

El enfoque tecnológico, no obstante, cobra especial relevancia por la disminución progresiva del coste de los procesadores y su perfeccionamiento continuo, lo que ha hecho que se haya extendido su uso prácticamente a todos los ámbitos de nuestra sociedad. Esta tecnología ha provocado un fenómeno comparable a lo que supuso la

mecanización en la era industrial (Naisbitt, 1982). Es una tecnología que organiza su sentido a través de las redes digitales. El mundo entero se convierte así en hogar y lugar de trabajo. De esta interconexión surge inevitablemente la comparación con la red eléctrica o el ferrocarril y la red de información actual que incluye como elemento principal la red de redes (Internet), originando una sociedad hiper-conectada (Dans, 2010).

Nos recuerda Tamames (2008), a este respecto, que uno de los primeros visionarios es Pierre Theilard de Chardin, cuando predice que llegaría a haber una *noosfera* o envoltura pensante de la Tierra, por la comunicación de todos entre sí. ¿Qué otra cosa es internet?

Internet se convierte así en el mayor repositorio de información hasta ahora conocido, con una peculiaridad: esa información no es estática y secuencial, y cada usuario puede crear, difundir, personalizar y empaquetar su propio contenido y el de otros a través de la Web 2.0 (Jones, 2011, pp.11-12)

En el año 2005 el concepto de Web 2.0. comenzó a ganar popularidad en el momento en que O'Really y la empresa Media Live albergaron la primera conferencia web 2.0. En unas de sus intervenciones, Battelle y O'Reilly (2005) esbozaron su definición de la «web como plataforma» donde los servicios los proporciona la red y las aplicaciones funcionan online, en contraposición al entorno «escritorio» del propio usuario (que significa, sucintamente, que los usuarios se «bajan» programas y los instalan en su ordenador; Microsoft Office es un ejemplo claro). Basados en esa primera concepción, estos autores señalaron que las actividades de los usuarios de la web generando contenido en forma de vídeos, textos, audio..., podrían ser utilizadas para crear valor; posibilidades todas ellas que están cambiando la forma de enfocar la práctica educativa.

Las TIC se convierten de este modo en el soporte de la sociedad interactiva cuya materia prima es la información, siendo su contenido y modo de transmisión, condicionantes de ideales y principios. De este modo, la información se convierte en un bien preciado hoy en día (Nieto, 2009), que certifica la anunciada sustitución de trabajadores de cuello azul en la estructura ocupacional, por los trabajadores de cuello blanco, y que le da una dimensión diferente al conocimiento, donde opera una

primacía de la codificación del conocimiento en sistemas abstractos de símbolos que, como en cualquier sistema axiomático, se pueden utilizar para iluminar áreas muy variadas y diferentes experiencias (Bell, 1976, pp. 33-34).

A través de este cambio social y tecnológico acelerado, de la globalización constante y la redistribución horizontal del conocimiento y las relaciones, surge la Sociedad 3.0, una sociedad de la innovación impulsada por Knowmads, trabajadores innovadores, imaginativos, creativos y capaces de trabajar con cualquier persona, en cualquier lugar y momento. Atentos a los contextos y a la adaptabilidad de la información, capaces de desaprender rápidamente sumando nuevas ideas (Cobo y Moravec, 2011, p.53). Knowmad es un neologismo acuñado por John Moravec (2008) que combina las palabras Know (saber, conocer) y nomad (nómada) y que da cuenta del perfil del sujeto capaz de ser un nómada del conocimiento.

Pero, la distribución en red de la información en el nuevo entorno está definida no solo por la movilidad, sino por la accesibilidad y la inmediatez, por la comunicación instantánea, participativa y multidireccional, que da lugar a situaciones de exceso informacional, en las que se posee más información para procesar de la que humanamente se puede asimilar, provocando una Infoxicación (intoxicación de la información) (Cornella, 2011).

En este sentido, algunos trabajos recientes, como la encuesta encargada por Intel Corporation (Mobile Etiquette 2012), llevada a cabo por Ibsos Observer en siete países (Australia, Brasil, China, Francia, Indonesia, Japón y Estados Unidos) para evaluar cómo ciertos comportamientos tales como el intercambio de información digital influyen en los hábitos y relaciones de sus ciudadanos, refleja que casi la mitad de los nueve mil adultos consultados se sienten abrumados por la cantidad de información compartida.

Por su parte, la encuesta realizada sobre la población británica en 2009 por el Internet Oxford Institute, ya advertía de la confirmación de una noción de sobrecarga de información para los usuarios de internet como un problema reconocido en un porcentaje acumulado del 74% de usuarios que en ese momento realizaban un uso habitual de internet (Jones y Goff, 2011; Dutton, Helsper, y Gerber, 2009).

En lo que se refiere a nuestro país, el Estudio Internacional sobre las expectativas laborales de los trabajadores Randstad Workmonitor, en su primera oleada del 2012, sitúa a los españoles entre los europeos con mayor sobrecarga de información en el trabajo. Cuatro de cada diez españoles aseguran que sufren sobrecarga de información en el puesto laboral. Solo son superados por los italianos (42%). El principal motivo que se aduce en la valoración de este exceso de información se relaciona con el caudal de comunicaciones existente y sitúa a España por encima de la media comunitaria y cerca de países como Francia (39%) o Dinamarca (38%).

Como complemento a lo ya mencionado, uno de los informes más completos sobre la realidad de la Sociedad de la Información en España, elaborado por la Fundación Telefónica (2016), arroja datos muy interesantes acerca de la percepción de los españoles no solo en cuanto a la cantidad de información, sino sobre todo en cuanto a la calidad y la privacidad de la misma. A un 80,3% de la población encuestada les preocupa la privacidad y consideran importante identificar y borrar datos de internet. Los datos personales ocupan la primera posición con el 82,2%. Y contrario a la idea extendida de que a los jóvenes no les importa la e-privacy, el 88% de aquellos con edades comprendidas entre los catorce y los diecinueve años, muestra una mayor sensibilidad hacia este tema.

Esta sobre-dimensión en la que se convierte la distribución en red de la información en el nuevo entorno tecnológico, requiere nuevas formas de aprender que son tanto afines a la red como a nuestros propios mecanismos cerebrales de reconocimiento de patrones y conexiones entre distintos nodos informativos. En la cualidad y cantidad de esas conexiones reside el conocimiento.

Como hemos podido observar, en la actualidad, el término información y su transmisión o comunicación, aparece asociado en numerosas ocasiones con tecnología, debido al efecto catalizador de esta última en los anteriores, pero el reto fundamental está en que no se confundan información y conocimiento y sus diferentes implicaciones en el aprendizaje en distintos contextos (escuela, mundo laboral, ámbito personal).

Aunque conviene precisar que los términos sociedad de la información y del

conocimiento suelen utilizarse indistintamente y pueden generar confusión, pues están en estadios totalmente diferentes en lo que tradicionalmente se ha acuñado como el proceso de Gestión del Conocimiento en las organizaciones.

Pero ¿qué entendemos por conocimiento en comparación con el dato y la información?

El dato suele ser una reseña cuantitativa de sucesos y atributos. Es un conjunto de hechos discretos, estructurados y objetivos sobre acontecimientos. Los datos no contienen un significado inherente, sino que dependen del contexto. Sin embargo, la información agrupa datos organizados de cierta manera y presentados en un contexto. Informar significa *dar forma*. La información ha de ser capaz de formar a la persona que la recibe. La información tiene sentido por sí misma. En último lugar, conocimiento es la información combinada en su uso, situada en un contexto, junto con su interpretación. Por lo tanto, sería la información que tiene valor para uno mismo y para la organización. Por eso es importante destacar que para que exista conocimiento debe existir un sujeto u organización que conozca. Las propiedades del conocimiento estarían en su volatilidad (el conocimiento evoluciona en función de los portadores del mismo), aprendizaje y experiencia, intangibilidad, se transforma en acción (cuando existe motivación para usarlo) y se transfiere sin perderse (Davenport y Prusak, 2001; Gordó i Aubarell, 2010).

Estas características demandan de los responsables de las organizaciones la creación de un flujo del conocimiento para uso propio y para el bien de la sociedad que haga que el conocimiento tácito de las personas (percepciones subjetivas y emociones) fluya hacia el conocimiento explícito (transmisibile a través del lenguaje, números, etc.). Para la organización, el conocimiento tiene sentido cuando pasa de tácito a explícito, se comparte y pasa a ser un bien común que ayuda a la mejora grupal. Senge (1992) insiste en la importancia de entender que la unidad fundamental del aprendizaje dentro de una organización moderna no es el individuo sino el equipo.

Por eso se hace necesario en primer lugar identificar el conocimiento e inducir su creación dentro de la organización, almacenarlo, estructurarlo y difundirlo. En una etapa posterior hay que mantenerlo actualizado para que no se quede obsoleto a través de formación e innovación y, finalmente, tener una idea lo más objetiva posible

de la medición de ese conocimiento. Probablemente esto último se encuentre entre las fases más complicadas: el establecimiento de un sistema de indicadores que permitan medir los intangibles de una organización. Cuando se produce esta transformación es cuando se habla de la existencia de Gestión del Conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995; García-Tapia, 2002).

Los informes mencionados anteriormente ponen de manifiesto que el valor de una organización ya no reside en sus bienes tangibles, sino en conocimientos técnicos y especializados de sus trabajadores, en su experiencia, en la propiedad intelectual, en la fidelidad conseguida de los clientes,... en resumen, en lo que se denomina Capital Intelectual.

Edvinsson y Malone (1998) abundan en las tres categorías habituales que estructuran el Capital Intelectual de las organizaciones:

$$CI = CR + CE (Co+Ci+Cp) +CH$$

El capital intelectual es el resultado del sumatorio de Capital Relacional (valor generado por el intercambio de información con agentes externos), el Capital Estructural (valor del conocimiento creado en la organización y su difusión, la capacidad de innovación y renovación, y la constante mejora de procesos que aumenten la eficacia) y el Capital Humano.

Este panorama exige a las organizaciones un cambio en las reglas del juego donde ahora se trata de aprovechar las capacidades intelectuales de los trabajadores, desarrollar su capacidad de aprendizaje e innovación para la creación de nuevos conocimientos. La tecnología y la información, sin duda, aceleran esa posibilidad de capturar y gestionar esas capacidades, esos conocimientos, ese capital oculto, y por qué no rentabilizarlos en términos económicos o sociales, convirtiéndolos en capital financiero o capital social. Así, surgen aproximaciones a teorías del aprendizaje como el Conectivismo, que encaran esta realidad en un esfuerzo integrador que aúna las tradiciones epistemológicas del conductismo, cognitivism y constructivismo, así como de la Teoría General de Sistemas, las Teorías de la Complejidad y el Caos o la Neurobiología. La aportación principal de Siemens (2004) en su formulación del Conectivismo radica en la propuesta de que el aprendizaje puede residir fuera del

individuo. El contexto aporta de igual manera al conocimiento como las partes implicadas en él. La conexión especializada en conjuntos de información nos permite aumentar cada vez más nuestro estado actual de conocimiento. Esta teoría ha tenido fuertes detractores como Verhagen (2006) que reconocen la aportación de la tecnología a los entornos o contextos de aprendizaje, pero no reconoce como tal al conectivismo como una teoría, sino más bien como una visión pedagógica que se centra en el qué y el por qué (aspectos curriculares), pero no en el cómo se aprende (nivel instruccional).

El potencial de la Sociedad del Conocimiento frente a la Sociedad de la Información lo destaca Abdul Waheed Khan (2003), subdirector general de la *UNESCO* entre los años 2001 y 2010:

La sociedad de la información es la piedra angular de las sociedades del conocimiento. El concepto de “Sociedad de la información”, a nuestro parecer, está relacionado con la idea de la “innovación tecnológica”, mientras que el concepto de “Sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora (p.15).

Como podemos comprobar, el concepto de “Sociedades del conocimiento” resulta más preciso que el de “Sociedad de la información”, ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando. El conocimiento no solo es importante para el crecimiento económico, sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad (Plathe y Mastrangelo, 2003). No obstante, es evidente que la expresión “sociedad de la información” ha seguido teniendo más fuerza y repercusión en los últimos tiempos. Y no porque esta represente con más rigor los cambios que implica y sus características, sino fundamentalmente por el apoyo de las políticas oficiales de algunos países, así como por su consolidación oficial en 2003 con la celebración de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI). Por ello, para superar el reduccionismo de esa expresión, la idea del saber o conocimiento compartido debe consolidarse como la idea fuerza más destacada del nuevo escenario de conocimiento.

En definitiva, debemos insistir en la importancia que tiene comprender qué es lo que incluye el concepto de sociedad de la información y cuál es la razón primordial que nos lleva a transformarlo en el de sociedad del conocimiento. En este sentido, la limitación del término sociedad de la información frente al de sociedad del conocimiento está en que lo importante para el aprendizaje de las personas no está en una información que se difunde y se comparte, sino más bien en una sociedad en la que se quiere comunicar de otra manera y compartir un saber. Se trata, pues, de una sociedad del saber compartido y (a través de él) del conocimiento (Samassékou, 2003, p.159).

3.3. De la economía del conocimiento a la economía del aprendizaje.

El matiz con el que terminamos el apartado anterior es muy importante, porque no se trata solo de compartir información, sino de saber. Cuando hablamos de aprendizaje organizacional, estamos haciendo referencia a algo más que lo que la tradicional función de formación venía a cumplir. El concepto de aprendizaje debe ser entendido ampliamente, como una responsabilidad compartida del trabajador y la empresa, donde la experiencia, el razonamiento y el autoaprendizaje constituyen ingredientes para la supervivencia y aportación en entorno cambiantes.

En este apartado introducimos una serie de reflexiones para entender que la economía del conocimiento supone la utilización de la información de manera competencial y correctamente codificada, otorgándole un valor añadido a conceptos clásicos de la economía clásica tales como el trabajo como fuente de valor y riqueza. La economía del aprendizaje se constituirá, en este sentido, en la medida en que las personas y las organizaciones sepan renovar permanentemente el desarrollo de nuevas competencias y capacidades, siendo adaptativos para responder con celeridad a los cambios. Esto ayudará también a adaptarse a nuevas fronteras.

A este respecto, las advertencias de Khan (2003), Subdirector General de Comunicación e Información de la UNESCO., reclaman imaginar otras globalizaciones para una sociedad y una economía del conocimiento, poniendo el énfasis en la auto capitalización del ser humano, requerida a lo largo de todo el ciclo vital, pero que no debería fracasar en reconocer los aspectos sociales, culturales y colectivos del comportamiento humano.

Rizvi y Lingard (2013) advierten de manera crítica sobre los peligros de que los discursos de política educativa reorienten los valores hacia la eficiencia y la responsabilidad, pero con un fuerte énfasis en la formación de un capital humano supuestamente demandado por las nuevas industrias del conocimiento y que reclaman los Estados-nación para participar y competir con éxito en la economía global, en perjuicio de la democracia y la igualdad. Insisten en que entre los peligros que esa capitalización del ser humano conllevan, existe la posibilidad de que se promueva una disminución de derechos, en el sentido de que las personas y su

conocimiento estén al servicio de intereses muy particulares, en detrimento de sus derechos.

Para Deborah Stone (2011) las sociedades democráticas liberales se estructuran en torno a cinco valores fundamentales: equidad, eficiencia, seguridad, libertad y comunidad. De manera que algunos quedan en primer plano en determinadas épocas, en detrimento de otros que, sin ser descartados por completo, quedan enmascarados.

En este sentido, la educación se debate tradicionalmente en una lucha de equilibrios entre tres de esos valores (Labaree, 2003): la igualdad o equidad democrática, la movilidad social que enfatiza la libertad de elección individual y la eficiencia. Se puede apreciar si exploramos algunas partes de la Ley Orgánica de Educación (2006) que esos principios aparecen presentes en su inspiración, con un claro objetivo de armonización. Por su parte la LOMCE (2013) es continuista en este planteamiento. En la LOE (2006), el concepto de la calidad como sinónimo de la eficiencia aparece muchas veces anclada al término de equidad como garantía de extensión a toda la población y como correa de transmisión hacia la cohesión social:

Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos (Ley Orgánica 2/2006, p. 17159).

El reto supranacional, enmarcado en los objetivos de la Unión Europea, y el contexto de competitividad en el que se van a desarrollar nuestros estudiantes, aparece también reflejado en términos de contribución a la generación de trabajadores con conocimientos, destrezas y aptitudes relevantes para incrementar la productividad en la economía del conocimiento:

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. La pretensión

de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social (Ley Orgánica 2/2006, pp.17159-17160).

Podemos afirmar, en este sentido, que la economía del conocimiento se caracteriza por la necesidad de un aprendizaje continuo tanto de la información codificada como de las competencias para utilizar esa información. Así, la capacidad de un país para aprovechar las ventajas de la economía del conocimiento dependerá de la rapidez con la que pueda convertirse en una economía del aprendizaje (Foray y Lundwall, 1996). Por lo tanto, ahora más que nunca, la educación se configura como el centro de la economía basada en el conocimiento y el aprendizaje en la herramienta de progreso individual y colectivo. Serán los sistemas de educación y las personas a título individual y colectivo, los que deben entender que son el motor de la economía del aprendizaje que contribuirá a una economía sólida del conocimiento.

Este concepto de educación implica un nuevo enfoque del desarrollo del capital humano. Los postulados de Becker (1983), a la sazón premio Nobel de economía en 1992, establecían una relación directa entre la consecución de crecimiento económico y ventajas competitivas como consecuencia del aumento del capital humano y la alta inversión en sectores educativos. El conocimiento que posee y desarrolla un individuo en su trayectoria formativa y laboral, afectan positivamente al valor de contribución del individuo a la sociedad. Porque no está fundado tanto en la cantidad de formación y credenciales de los individuos, sino en el aprendizaje de nuevos conocimientos con los que hacer frente de forma eficaz y creativa y en situaciones desconocidas a la evolución constante de las condiciones de trabajo.

Los individuos y las sociedades serán capaces de crear riqueza en proporción a su capacidad para aprender y compartir la innovación. Por lo tanto, el aprendizaje deberá ser continuo e intensivo y no limitado a la enseñanza formal. Se exige una reforma de los sistemas de educación y formación, con el fin de adaptarlos a la

naturaleza cambiante de la actividad económica y social, orientando los objetivos educativos más a la construcción personal del conocimiento que a la mera adquisición del mismo. Sin embargo, esta visión ampliada del aprendizaje inserto en una nueva economía del conocimiento tiene un componente de individualización que corre el peligro de interpretar a las personas según un supuesto valor de posesión del conocimiento lo que puede llevar a discriminaciones y a asunciones egoístas. Si el conocimiento no se comparte y sirve para ayudar a la mejora de las condiciones propias y de los demás, uno de los peligros es que se interiorice un argumento moral en el que las personas solo se motiven por intereses propios, con bajas dosis de cooperación y objetivos comunes.

Los centros educativos adquieren así un papel protagonista al constituirse como facilitadores de la coproducción e interacción de conocimientos, como apoyo para la discriminación y filtro de lo relevante y lo que crea valor, como asesores para afrontar situaciones de incertidumbre, como compensadores de un sistema que puede impedir de nuevo que la sociedad del conocimiento avance hacia la democracia del conocimiento (Fernández-Salineró, 2012). Centros educativos que hagan de la búsqueda del bien común garantía de futuro.

En este sentido, será necesaria la revolución de la sustentabilidad, lo que supondrá una nueva forma de estar en el mundo (Colom, 1998). Como se desarrollará más adelante, el término sustentabilidad alude a la capacidad que haya desarrollado el sistema humano para satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer los recursos y oportunidades para el crecimiento y desarrollo de las generaciones futuras.

En definitivas, en ese apartado hemos identificado diferencias fundamentales entre la economía del conocimiento y la economía del aprendizaje. Descubriendo que la economía del conocimiento responde más como un sistema que se apropia del conocimiento que los individuos poseen, de su trayectoria formativa y laboral, en unos casos, para afectar positivamente con valor de aportación a la sociedad, en otros, de manera poco equitativa e interesada para usos espurios. El matiz que aporta a esta definición la economía del aprendizaje es el de la sustentabilidad del conocimiento

que, por una parte, convierte el conocimiento en un valor añadido, no como una posesión, sino como la posibilidad permanente de aprendizaje a largo plazo, en diferentes ambientes, y para utilizarlo en la medida de lo posible para llegar a una economía democrática del conocimiento y el bien común. En el siguiente apartado profundizamos sobre algunos condicionantes de un avance desigual de este planteamiento.

3.4. La brecha digital.

Como hemos señalado, el potencial que ofrece la utilización razonable de las nuevas tecnologías como medio para potenciar la sociedad del aprendizaje abre grandes perspectivas al desarrollo humano y sostenible, pero a su vez es uno de los retos más importantes que tienen las actuales sociedades de la información y el conocimiento, ya que existe el peligro de que se produzca un avance desigual y un desequilibrio en el acceso y distribución de ese conocimiento en sus diferentes ámbitos (acceso a la información, educación, investigación científica y diversidad cultural).

Esta preocupación hace que algunos autores, como Zapata-Ros (2014), insistan en hablar de sociedades del conocimiento en plural, con rasgos comunes, pero con diferentes maneras de manifestarse. El factor de globalización comentado, no evita, sino que favorece en muchos casos factores de aislamiento entre regiones, ciudades, grupos sociales e individuos. El mundo se abre y cambia, pero a veces permanecen las fronteras entre convicciones e identidades y además se producen limitaciones y brechas digitales y cognitivas que favorecen esos aislamientos.

Serrano y Martínez (2003) concretan el concepto de brecha digital en la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria, y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que, aunque lo tengan, no saben cómo utilizarlas.

Cuando en 1982 se escogió a Donald Maitland para presidir la Comisión Independiente para el Desarrollo Mundial de las Telecomunicaciones, constituida en Nairobi (Kenya) por la Unión Internacional de Telecomunicaciones, este recibió un mandato muy preciso: identificar los obstáculos que entorpecían la evolución de las infraestructuras de las comunicaciones y aconsejar procedimientos para su expansión mundial. Su informe, "El Eslabón Perdido", parece revitalizado conceptualmente, aunque las tecnologías hayan cambiado, en la llamada de atención hacia el enorme desequilibrio del acceso a las mismas (en aquel momento el teléfono) entre países desarrollados y en desarrollo, si tenemos en cuenta que ya entonces se señalaba una

correlación importante entre la disponibilidad de infraestructuras de telecomunicaciones y su acceso, y el crecimiento económico de un país. El objetivo que se planteó para superar esta brecha digital fue que a principios del siglo XXI prácticamente toda la humanidad estuviera a una distancia mínima del teléfono.

Los países denominados del primer mundo son los que han evolucionado más rápido y en la actualidad poseen los elementos necesarios que constituyen la infraestructura física para proveer de información a sus ciudadanos, y la medición de esa infraestructura tecnológica en un país supone el cálculo del estado de desarrollo en la Sociedad de la Información y su posición relativa respecto de la brecha digital de acceso.

El Foro Económico Mundial publicó en 2012 el Informe Global sobre Tecnologías de la Información: Vivir en un Mundo Hiperconectado, señalando la diferencia mencionada entre países en la adopción de tecnologías de la información y comunicación, y explicando la interdependencia de determinados factores como la robustez del sistema educativo del país, las condiciones comerciales favorecidas o no por sus gobiernos, que desincentivan el espíritu emprendedor y la innovación, y la fortaleza o debilidad institucional que mantiene el país. El estudio mide el Índice de Disponibilidad de acceso a la red (NRI), compuesto por cuatro subíndices que miden el medio ambiente para las TIC (el entorno político y regulador y el entorno empresarial y de innovación), la buena disposición de la sociedad a utilizar las TIC (Infraestructuras, Contenidos Digitales, Asequibilidad, Habilidades y Competencias), el uso real de todos los actores principales (uso individual, en los negocios y en el gobierno) y, por último, los impactos que generan las TIC en la economía y la sociedad (Dutta, y Bilbao-Osorio, 2012).

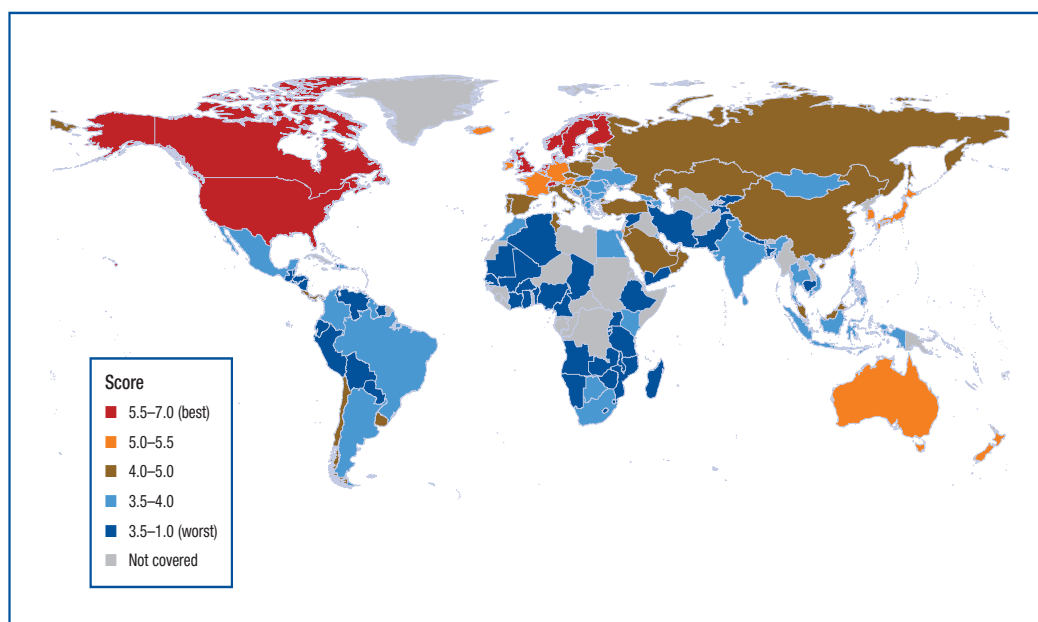
En 2012, los 10 mejores países que aprovechan las tecnologías para favorecer la competitividad de su país son Suecia, Singapur, Suiza, Países Bajos, Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido. Por su parte, la disponibilidad de TIC en el África subsahariana aún es muy baja, ya que registra unos niveles de conocimiento deficientes lo cual sigue suponiendo un costo elevado para el uso eficiente de la

tecnología que esté dispuesta.

Estos datos confirman el mantenimiento de la brecha digital global, que sigue azotando a las economías menos avanzadas, en lo que se refiere a términos de acceso y uso de las TIC.

Gráfico. 1. índice de disponibilidad de acceso a la red (NRI)

En el siguiente gráfico, las áreas de los países con mejor desempeño están sombreadas en rojo oscuro, y el resto en una gradación de colores hasta los peores resultados que aparecen en azul oscuro.

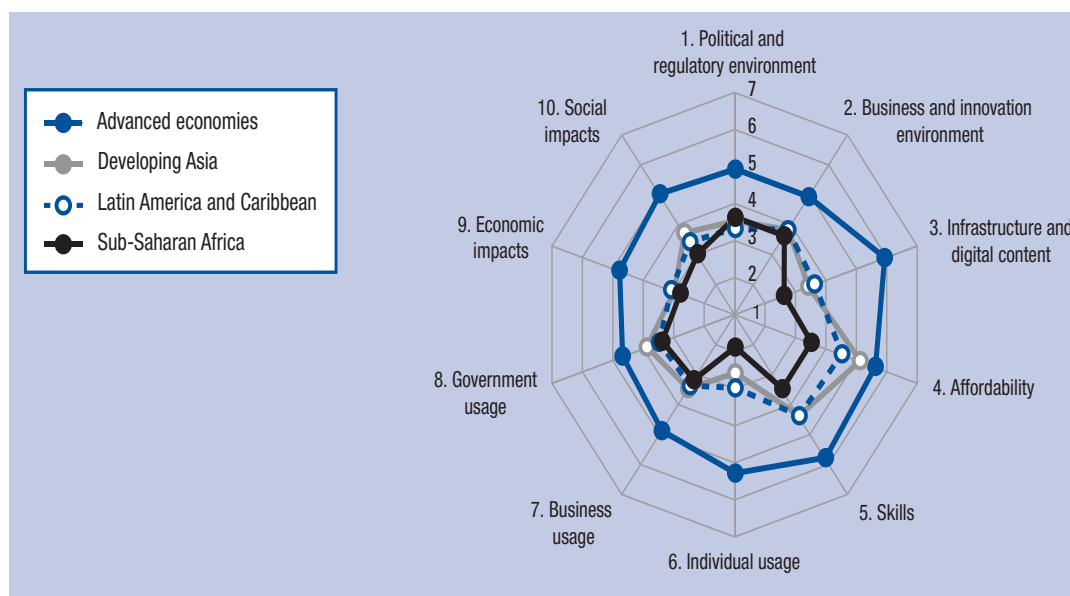


Fuente: The Global Information Technology Report (2012)

Por su parte, en el Gráfico 2 se puede observar la puntuación promedio de los grupos de países seleccionados valorados en los 10 pilares del NRI (Política y regulación ambiental, negocios y entorno de innovación, infraestructura digital, accesibilidad, competencias, uso individual, uso empresarial, uso gubernamental, impacto económico e impacto social), lo que revela una profunda brecha digital, distinguiéndose la brecha más amplia en el África Subsahariana y, a continuación, en Asia y América Latina y Caribe.

La brecha es especialmente profunda en el indicador de calidad de la infraestructura y el acceso a contenidos digitales.

Gráfico. 2. Puntuación en el NRI de las economías avanzadas y emergentes.



Fuente: The Global Information Technology Report (2012)

Esta diferencia de acceso a las infraestructuras que facilitan el desarrollo de los países encuentra a la vez un crecimiento desigual entre distintas tecnologías, siendo la telefonía móvil la que consigue un progreso exponencial a nivel mundial en la última década.

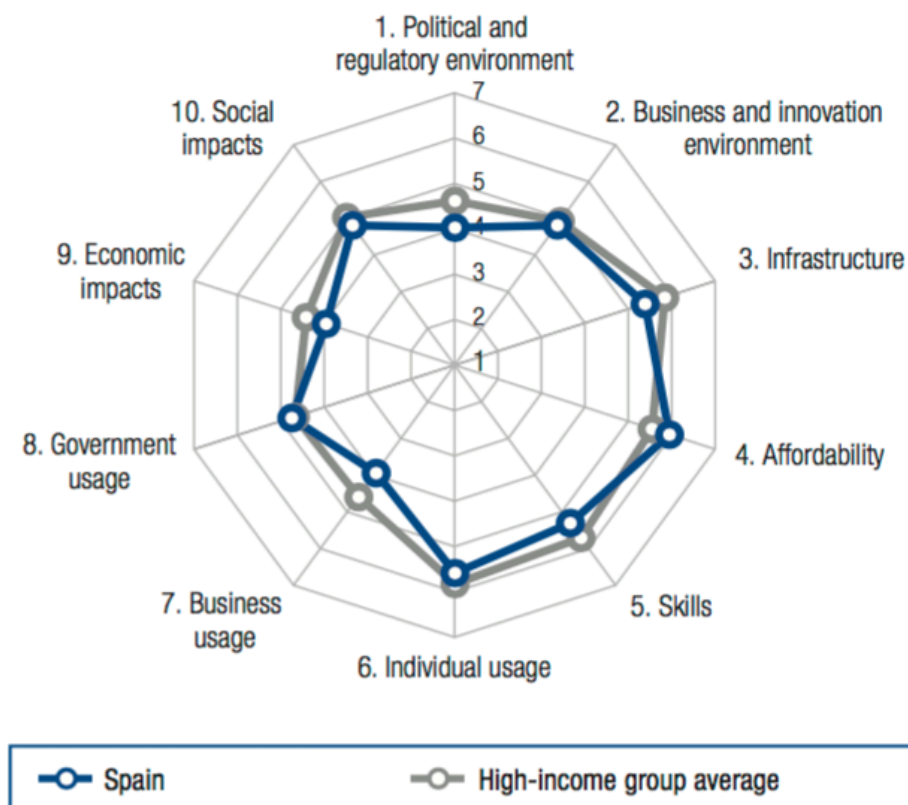
Los datos que aporta el informe “Medición de la Sociedad de la Información 2012” de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (Órgano especializado de Naciones Unidas para las tecnologías de la información y la comunicación-TIC) son muy determinantes. Cada vez más países alcanzan mayores niveles en términos de acceso y utilización de las TIC, lo que acelera la difusión de esas tecnologías, impulsada sobre todo por la expansión de Internet móvil.

Si nos centramos en España y tomamos datos más actualizados del Informe

Global de Tecnologías de la Información de 2016 (ver gráfico 3), observamos que nuestro país se encuentra dentro de los niveles medios de los países más desarrollados, y donde se acusan datos más bajos es en la categoría de habilidades y competencias, regulación política, impacto económico y uso en las empresas y negocios.

Gráfico. 3. Puntuación en el NRI en España 2016.

Spain

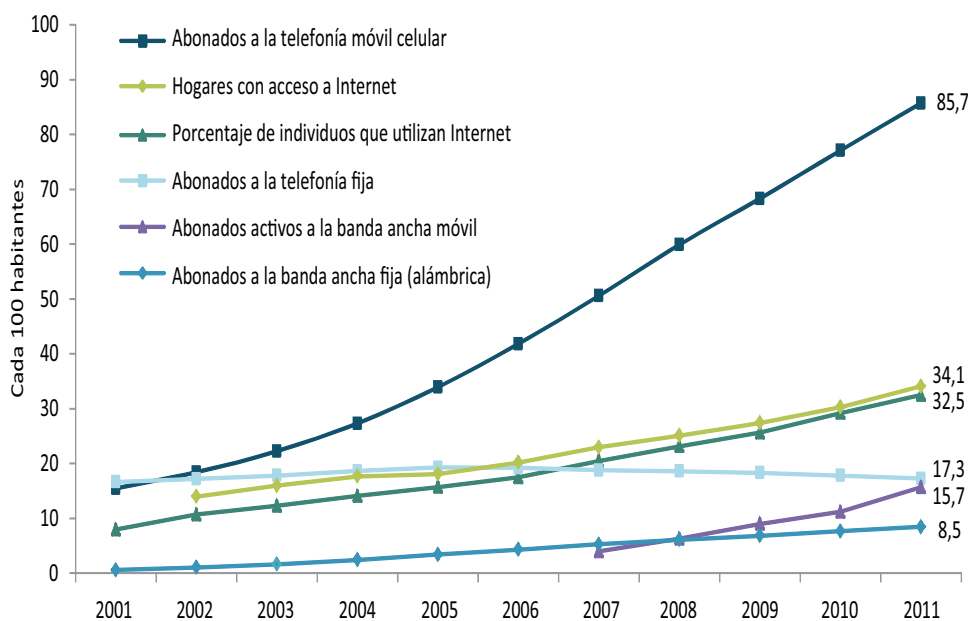


Fuente: The Global Information Technology Report (2016)

Si en 1985, cuando Maitland realizó el informe que lleva su nombre, había menos

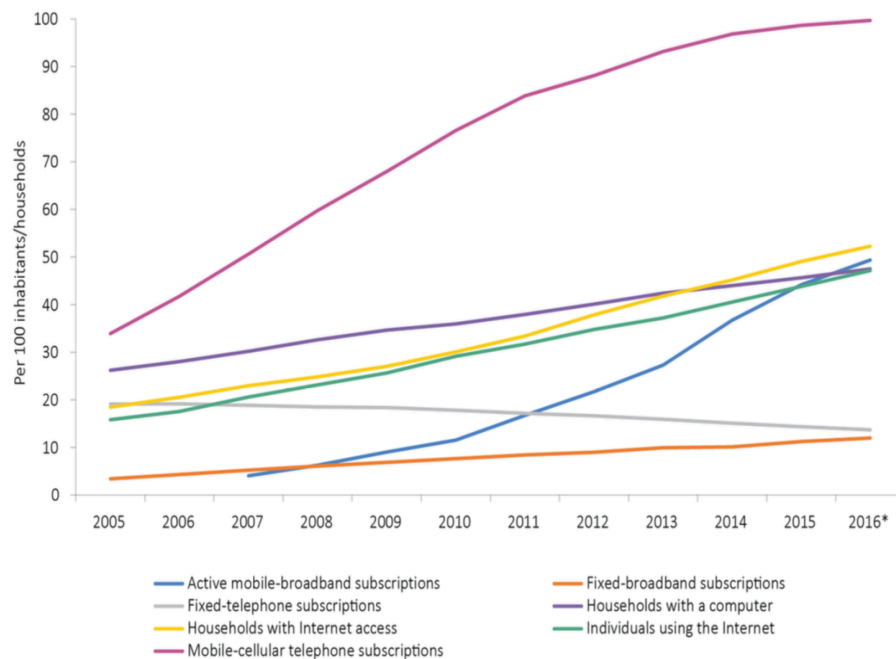
de un millón de teléfonos móviles en todo el mundo, a finales de 2011 ya existían alrededor de 6 mil millones de abonados a servicios de telefonía móvil, es decir, aproximadamente 86 de cada 100 habitantes tenía móvil a nivel mundial en ese momento (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2011, p. 1) (ver Gráfico 4).

Gráfico. 4. Desarrollo Mundial de las TICs. 2001-2011.



Fuente: Medición de la Sociedad de la Información (2011)

Este dato queda obsoleto si revisamos el mismo informe de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, actualizado para 2016, donde la tasa global de penetración se aproxima a 100 suscripciones por 100 habitantes. De esta forma se puede observar la impresionante penetración de la tecnología en los hogares. Los datos de hogares con ordenadores personales van quedando desactualizados en una progresión temporal exponencial, frente a un crecimiento rápido pero no tan exagerado del resto de tecnologías. La curva de hogares con acceso a internet también es ascendente y, aunque menos pronunciada que la de ordenadores personales, sigue una inclinación de pendiente parecida (ver Gráfico 5).

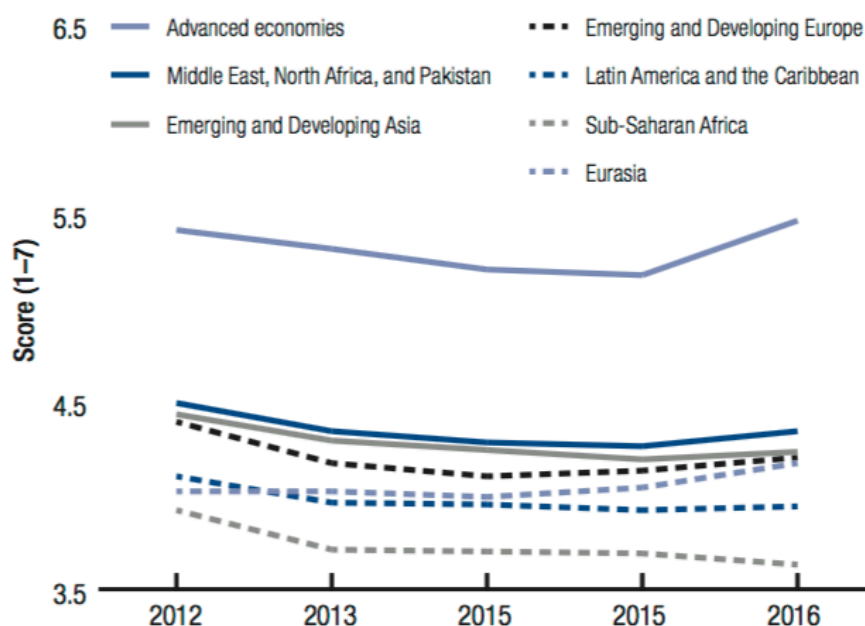
Gráfico. 5. Cambios globales en los niveles de utilización de las TIC por 100 habitantes.**Indicadores clave de las TIC 2005-2016.**

Fuente: Medición de la Sociedad de la Información (2016)

Si revisamos el Informe Global de Tecnología de la Información 2016 del Foro Económico Mundial observamos, una vez más, las distintas velocidades de penetración de la tecnología por países, en este caso de los servicios básicos. Se trata de una oportunidad perdida, ya que en los últimos años la innovación digital ha sido impulsada sobre todo por la demanda de los consumidores conectados de rápido crecimiento, frente a una demanda menor de las empresas y de los sectores públicos. El informe destaca en algunas de sus conclusiones que los gobiernos pueden hacer más para invertir en soluciones digitales innovadoras que tengan un impacto social. Si observamos los datos presentados en el siguiente gráfico, podemos advertir que las TIC se pueden usar de muchas formas innovadoras para lograr impacto social, en particular para el acceso a servicios básicos como atención médica, finanzas o seguros.

Si observamos los datos que presentamos a continuación, solo las economías avanzadas tienen una pendiente positiva y pronunciada en el gráfico, desde 2015. Los países emergentes de Asia han corregido la tendencia negativa que tenían, a partir del año 2015. Sin embargo, los países de la zona de África sub-sahariana, lejos de ser positivos han seguido con una tendencia descendente desde 2012 hasta la actualidad. La respuesta por parte de las empresas y gobiernos no es todo lo contundente que quisiéramos para coadyuvar a disminuir determinadas brechas digitales. Si las tecnologías digitales están desarrollando nuevas dinámicas económicas y sociales, a las que los consumidores se adhieren con relativa prontitud, sería necesario que marcos de gobernanza ágiles pudieran permitir reacciones igual de rápidas a nivel empresarial y gubernamental.

Gráfico. 6. Impacto de las TIC en el acceso a servicios básicos, 2012-2016



Fuente: (Baller, Soumitra, y Lanvin, 2016)

Dejamos los datos generales para centrarnos ahora en los datos de penetración de las tecnologías en la educación. En España, podemos decir que los datos de penetración de las tecnologías en el mundo educativo están cubiertos en la infraestructura básica y el gran reto es la facilitación de conexiones más rápidas que

faciliten el trabajo en red. Según el informe de Fundación Telefónica (2016) las tecnologías se encuentran consolidadas e Internet ya es un recurso educativo indispensable en centros educativos y hogares. Esta implantación está ocasionando que se consolide la tendencia al aprendizaje en línea, aunque de momento y sobre todo en el entorno profesional. La infraestructura sólida y el esfuerzo en la mejora de la velocidad de la conectividad favorecerán nuevas tendencias educativas en el uso de tecnologías como la gamificación o aplicación del juego en el aprendizaje y el uso de los wearables en el proceso educativo. Eso sí, con el requerimiento cada vez mayor de un marco de ciberseguridad exigente.

Desde el Gobierno de España se está impulsando en los últimos años un proyecto de Conectividad de Centros Escolares, ya que España es uno de los países europeos con menor disponibilidad de banda ancha ultrarrápida en los centros escolares. Este informe de la Fundación Telefónica (2016) muestra que los centros de tamaño medio (entre 100 y 500 estudiantes, que representan el 60% de los centros) necesitan velocidades de entre 20 y 60 Mbps para que estudiantes y profesores puedan acceder simultáneamente a Internet. Los centros entre 500 y 1000 estudiantes necesitarían entre 90 y 120 Mbps (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

A este respecto, la última estadística consultada sobre el estado de la Sociedad de la Información y comunicación en los centros educativos de enseñanza no universitaria del curso 2014-2015 ya evidencia mejoras en este sentido. En los centros educativos, el número medio de estudiantes por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje es de 3,0 de cada 10, y se mantiene estable con respecto al curso anterior, siendo para los centros públicos 2,8 de 10 y para los privados 3,9 de 10. Por su parte, el porcentaje de aulas habituales de clase con conexión a internet es del 92,7%, bien sea a través de cable estructurado o de red inalámbrica. Con respecto al curso anterior aumenta en 1,2 puntos porcentuales. El 68,4% de los centros tiene, además, conexiones a Internet superiores a 5 Mb frente al 59,4% del curso 2013-2014, siendo el incremento más importante en las conexiones de más de 20Mb que se han duplicado, pasando del 12,0% al 25,6%. Los ordenadores de sobremesa siguen siendo mayoría en los centros educativos (51,2%), aunque los portátiles representan un porcentaje próximo (45,2%). El restante 3,6% corresponde

a dispositivos táctiles (tablets), llegando al 4,4% en los centros públicos de Educación Primaria y al 7,1% en los centros privados (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Parece evidente que la relación entre la tecnología y su acceso es un condicionante de las desigualdades sociales, pero está en absoluta consonancia con los modelos de desarrollo tecnológico que siguen los países.

En una primera aproximación se puede decir que la tecnología sirve a quienes la diseñan, y si los propósitos de estos son evitar desigualdades, las funciones primarias de los productos tecnológicos serán reducirlas. Ahora bien, si quienes deciden qué tecnología construir solo piensan en unos grupos determinados de humanos, estos tendrán mejores y mayores oportunidades para utilizarla y resolver sus dificultades a la vez que aumentarán su poder y control sobre el medio que les rodea. En este último caso, los productos tecnológicos incrementarán o mantendrán las desigualdades de base existentes (Bautista, 2010, p.13).

Así, la UNESCO viene insistiendo en que para conseguir que las nuevas tecnologías contribuyan al desarrollo de los países y propicien la llamada sociedad del conocimiento, estos tendrán que enfrentar este desafío de manera conjunta, a través de una estrecha cooperación entre los poderes públicos, las organizaciones internacionales, el sector privado, el sector asociativo y la sociedad civil, creando una malla de “solidaridad digital” (UNESCO, 2005, p.37).

Este reto se hace más complicado si pensamos que el concepto de brecha digital no es homogéneo. La Unesco insiste en la idea de que no hay una sino varias brechas digitales multiformes que, lejos de excluirse mutuamente, se combinan entre sí en función de las situaciones nacionales y locales y de diversos factores, entre los que destacan (UNESCO, 2005, pp.31-32):

- Los recursos económicos y la inversión en infraestructura: los precios elevados de los equipamientos y las telecomunicaciones ocasionan una brecha en el acceso, ya que todas las personas no tienen posibilidades de costearse estos recursos, que por otra parte se abaratan en poco tiempo por la obsolescencia y la actualización permanente.

- La geografía y la asimetría entre el entorno rural y urbano. La despoblación rural de muchos países deja a estas zonas sin la llegada de infraestructuras y deja a los habitantes que se quedan sin posibilidades de acceso y utilización de recursos y equipamientos actualizados.
- La edad, que combina el uso mayoritario de la tecnología entre los jóvenes con una vulnerabilidad debida a las dificultades económicas y sociales.
- El sexo: las desigualdades de género también son reproducidas en las nuevas tecnologías.
- La lengua: obstáculo para aquellos que no dominan el inglés como lengua internacional de comunicación.
- La educación y la procedencia sociológica y cultural. El sesgo que se produce por una procedencia sociológica o cultural determinada y el nivel de estudios alcanzado, también produce una diferencia significativa, no solo en el acceso, sino también en la capacidad para aprovechar esos recursos.
- El empleo: las oportunidades de empleo existen mayoritariamente a través de internet y en muchos lugares este hecho imposibilita el acceso.
- La atención a la diversidad: a pesar de los esfuerzos realizados referidos a la accesibilidad para los discapacitados, todavía están en desventaja.

Algunos autores como Dimaggio, Hargittai, Celeste, y Shafer (2004) están en consonancia con la idea planteada anteriormente y proponen superar las limitaciones del término brecha digital, al que consideran incompleto y dicotómico, en el tratamiento del problema de la igualdad de acceso y uso de las TIC; apostando por el término de desigualdad digital al entender que este describe mejor la combinación de dimensiones técnicas y sociales que pueden generarse de esa desigualdad. Muchas investigaciones se han centrado en el pasado en la brecha digital, con diferentes escalas de medida. Pero, siendo muy importante, porque esta brecha digital es muy posible que refuerce la desigualdad de oportunidades de movilidad económica, laboral y limite la participación social de determinados ciudadanos, el término desigualdad digital ubica el acceso a internet y la tecnología en un contexto teórico más amplio de cómo afecta esta brecha a la desigualdad social. El término desigualdad digital, además, amplía el foco de investigación pues no se trata solo de

“los que tienen” y “los que no tienen” cuando se alude a estadísticas de brecha digital, sino que se amplía el rango completo de desigualdad digital en equipos, autonomía, habilidades, soporte y alcance de uso.

Dicho de otra manera, las dimensiones clave, cuya presencia o ausencia determinan la desigualdad digital (Castaño-Muñoz, 2010) serían: el acceso (ya mencionado al tratar el término de brecha digital), la intensidad de uso (diferencias de la cantidad de tiempo de uso), las finalidades de uso y el digital literacy inequality in skills (desigualdad en competencias), que plantea una diferencia en la posesión de los usuarios del conocimiento y su puesta en acción a través de los recursos tecnológicos. Sin embargo, no tenemos certeza de que los condicionantes que ocasiona el lugar de residencia y otros factores como la situación laboral, los ingresos de las personas, los logros educativos, la pertenencia a determinadas culturas, la edad, el género o la estructura familiar, puedan ser revertidos debido a la celeridad de los cambios.

Pese a esas limitaciones se debe seguir insistiendo en implantar cambios institucionales o educativos de manera que las nuevas tecnologías reduzcan la desigualdad al generar demanda de trabajadores más calificados, se reduzcan desigualdades al democratizar el consumo y no influyan en la desigualdad directamente al alterar la estructura de los intereses políticos y la capacidad de movilización de los grupos.

Desde el 2002, uno de los informes que mejor refleja este reto y a la vez sus dificultades, es el informe *The NMC Horizon Report*. El informe, en su versión K-12 de 2016, clasifica seis tecnologías emergentes que tendrán un impacto significativo en los niveles de educación primaria y secundaria desde la actualidad hasta el año 2021. Además de las tecnologías, en el informe se identifican seis tendencias clave y los seis desafíos que tiene por delante la adopción de las tecnologías. Entre los desafíos solucionables, a juicio de los autores del informe, se encuentran los cambios en los roles de los docentes en esta nueva etapa y las oportunidades de un aprendizaje auténtico (proyectos, problemas, retos, investigación, aprendizaje autodirigido, experiencial, vivencial y motivado) (Freeman, 2016). Siendo los más complicados, sobre los que seguiremos abundando a continuación: el fomento de la

igualdad digital, así como la generalización de la innovación para todos, la disminución de la diferencia en resultados académicos y la personalización del aprendizaje. Pero junto a estas dificultades, el reto a más largo plazo será el rediseño de los espacios de aprendizaje, tal y como están concebidos actualmente, así como el replanteamiento del funcionamiento de los centros escolares, en su relación con las administraciones y en su propia organización interna.

El gráfico que se presenta a continuación sobre tendencias, desafíos y tecnologías en los centros escolares, marca los retos con fecha límite de 2020, que se irán graduando según sean los avances en este sentido

El gráfico que se presenta a continuación sobre tendencias, desafíos y tecnologías en los centros escolares, marca los retos con fecha límite de 2020, que se irán graduando según sean los avances en este sentido.

Gráfico. 7. Tendencias, desafíos y tecnología en los centros escolares.



Fuente: Imagen adaptada de la original incluida en The NMC/CoSN Horizon Report (2016, K-12 Edition)

Un año después, el propio informe Horizon, en su versión de 2017, vuelve a recolocar y graduar los desafíos a la vista de los resultados obtenidos durante el último año, y determina que será más fácil abordar la alfabetización digital y las experiencias de aprendizaje auténtico, sin embargo ya sitúa como difíciles el replanteamiento del rol docente, que se erige como una de las principales resistencias a los avances (Freeman, 2017).

El desafío más difícil de abordar sigue siendo, no obstante, la brecha de resultados acompañada de la escasez de liderazgo en innovación para impulsar los cambios. Por este motivo, desde el punto de vista educativo, la brecha digital es un problema preocupante, pero alimenta otro más intenso si cabe. Se trata de la brecha o desigualdad cognitiva, sobre la que se profundiza en el siguiente apartado.

3.5. La brecha cognitiva.

La brecha o desigualdad cognitiva está basada en la dinámica propia de las disparidades que existen en materia de conocimiento, ya sean desigualdades mundiales en el reparto del potencial cognitivo o en la valoración diferente de unos determinados tipos de saber frente a otros (UNESCO, 2005, p.23). De este modo, el principal obstáculo para el desarrollo de la sociedad del conocimiento no es tanto la existencia de la brecha digital sino lo que provoca en combinación con otras desigualdades: por ejemplo, entre países del Norte y del Sur en relación a la producción de conocimientos y la participación en ellos. Este intercambio desigual del conocimiento entraña cierto riesgo:

...una especialización del mundo que conduzca a su división en dos “civilizaciones” cognitivas -una basada en la producción del conocimiento y otra en su consumo o aplicación- es uno de los escollos principales que deben evitar las sociedades del conocimiento del siglo XXI (UNESCO, 2005, p.179).

Una puesta en acción en la que asoma el peligro de que el aprendizaje no sea utilizado para crear una comunidad informada y reflexiva (Rizvi y Lingard, 2013), sino únicamente como una inversión en la que los individuos, corporaciones o naciones incrementen su nivel de productividad, con poca capacidad de altruismo y cooperación, motivada únicamente por intereses propios.

Zapata-Ros (2014) llega a preguntarse si no tendrá sentido hablar de una emergente “burguesía del conocimiento” con nuevos elementos de poder y riqueza. Si la sociedad burguesa era originariamente una sociedad de propietarios de bienes y mercancías que más tarde evolucionó hacia la propiedad del trabajo, puede llegar a transformarse ahora en una sociedad de propietarios del conocimiento, comenzando por los llamados “Big data” o huella digital que todos los participantes en la sociedad van dejando a través de sus usos y costumbres cotidianos, que cada vez más están tecnologizados. Aunque lo verdaderamente importante del tema que nos ocupa no son los aspectos tecnológicos de este uso, sino su dimensión social. El valor del Big Data no nace de la importancia de los datos personales individuales, sino de los datos generados por la interacción continua entre personas. La sociedad

de usuarios que produce numerosos datos es el comienzo de otro tipo de cadena de valor que tiene que ver más con los datos colectivos que con la concepción de propiedad individual de la información. Este valor se basa en la transparencia y en la representatividad. Tener más datos compartidos generará un potencial mayor de información que hará considerar las decisiones de manera más fiable al tener mayor muestra de población.

Gracias a estos planteamientos se puede pensar que el buen uso de los Big Data hará factible la posibilidad de crear redes de colaboración y producción entre diferentes actores, lo que podría generar una transformación de algunos de los mecanismos sociales vigentes hacia la sostenibilidad (Pastor, 2015).

A este respecto, uno de los ejemplos significativos, a nivel institucional, de análisis de los Big Data con la intención de proporcionar y promover la investigación comparativa a nivel internacional, para crear indicadores clave y explorar nuevos enfoques innovadores y futuros para la educación y el aprendizaje, fue la creación del CERI (Centro para la Investigación e Innovación Educativa). El CERI forma parte de la Dirección de Educación y Habilidades de la OCDE.

Dentro del marco del proyecto Aprendices del Nuevo Milenio (NML) del Centro para la Investigación e Innovación educativa (CERI), se realizó un informe donde se presentaron como conclusiones las implicaciones políticas derivadas del análisis de la relación existente entre el uso de la tecnología y su función educativa (OCDE, 2010). Entre las que cabe destacar que, puesto que los países de la OCDE han realizado potentes inversiones para mejorar el papel de la tecnología en la educación, sería necesario que se incluyeran partidas concretas para el análisis de datos a nivel masivo que puedan redundar en indicadores educativos más afinados y en la necesidad de evaluaciones adaptativas con esos datos.

Los resultados del estudio de la OCDE (2010) se basaron en los datos arrojados por el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Estudiantes 2006, conocido por su acrónimo PISA 2006, continuando con los trabajos iniciados por la OCDE en 2005, cuando se presentó un panorama inicial del papel de las TIC en la educación basado en PISA 2003.

Como complemento del banco de datos que ofrecían los informes referidos, se enviaron a los centros varios cuestionarios para que los cumplimentaran los estudiantes, que trataban de estudiar el nivel de equidad acerca de aspectos sobre acceso a los ordenadores, su formación, hábitos, nivel de familiaridad y compromiso con las TIC. Finalmente, se relacionaron todos estos datos con los resultados de los estudiantes en las pruebas. Paralelamente se realizó un cuestionario a los directores de los centros sobre características sociodemográficas de su centro y disponibilidad de ordenadores.

De manera general, las conclusiones más importantes fueron las siguientes (MEC, 2010):

- En el comienzo de la segunda década del siglo XXI, los estudiantes de los países de la OCDE están familiarizados con los ordenadores.
- La frecuencia del uso del ordenador en los hogares es mayor respecto a la que se produce en el centro educativo, aunque también es cierto que se usa cada vez más como recurso educativo. Este dato queda empañado por el dato relativo de las diferencias entre países.
- A pesar de la inversión en equipamiento TIC en los centros, la proporción estudiante-ordenador sigue siendo un obstáculo en los centros escolares. En España, esta inversión se materializó a través del Programa Escuela 2.0. Como señala Miraut Andrés (2011), se inició en 2009 y se vertebraba alrededor de los siguientes elementos: Aulas digitales y ordenadores portátiles para estudiantes y profesores, conectividad a internet, formación del profesorado en aspectos tecnológicos y metodológicos, implicación de los estudiantes y sus familias en la custodia de estos recursos, y la generación de materiales digitales ajustados a los diseños curriculares a profesores, estudiantes y familias. El cambio de Gobierno en España y los recortes presupuestarios motivados por un escenario de crisis mundial, supuso que el modelo 1:1 o de un ordenador por estudiante en el aula, fuese eliminado de los Presupuestos Generales del Estado en 2012, y se sustituyera por el Programa TIC 2.0 con un ajuste presupuestario bastante notable (se pasó de casi 100 millones de euros en 2011 a 41,5 millones en 2012), centrando sus esfuerzos en los procesos educativos en entornos

virtuales a través del desarrollo de plataformas.

- El principal uso de los ordenadores está relacionado con el acceso a Internet y con el entretenimiento. Entre las actividades principales que se destacan están el envío y recepción de correos electrónicos, sistemas de mensajería instantánea, descargas de música y juegos.
- La familiarización con las TIC es importante para los resultados educativos, existiendo una fuerte correlación entre el rendimiento escolar y la mayor frecuencia de uso en el hogar que en la escuela, y mejores resultados también para aquellos que llevan más de cinco años usando las TIC.

Es interesante resaltar que casi diez años después, en el último informe realizado en el marco del Centro para la Investigación e Innovación educativa (CERI) por Vicent-Lancrin, Kar y Jacotin (2019), se destaca que la disponibilidad de ordenadores y tabletas durante las clases ha disminuido. Esto no quiere decir que haya disminuido el uso de tecnología, que ha continuado extendiéndose en todos los sistemas educativos. La explicación que se da a esta tendencia a la baja tiene varias razones, una de las cuales es que existe una mayor disponibilidad de ordenadores en el hogar, lo que puede estar cambiando la función de los mismos en la escuela, ya que los teléfonos móviles y los ordenadores personales se van usando bajo una política de "traer su propio dispositivo".

Si bien es cierto que las anteriores conclusiones hacen pensar que los diferentes países de la OCDE están esforzándose por disminuir la llamada brecha digital en la escuela, sobre todo en los aspectos referidos al acceso, este proceso ha originado la emergencia de una segunda brecha digital. Esta segunda brecha digital existirá entre las personas que tienen las competencias adecuadas para beneficiarse del uso de las TIC y las que no las tienen. Estas competencias están estrechamente vinculadas entre otros aspectos al capital económico, cultural y social que tengan los estudiantes.

El último informe anual de UNICEF sobre el Estado Mundial de la Infancia, publicado en 2017, donde se analiza la situación de los niños en un mundo digital, actualiza los datos de esta segunda brecha digital e insiste sobre los nuevos retos que ocasionan estos avances. Sin duda la tecnología digital ya ha cambiado el mundo y, en la medida en que los buenos propósitos de la conectividad se van haciendo

realidad y es mayor el número de niños y niñas que se conectan en línea, también está contribuyendo a cambiar su infancia, con un enorme potencial para romper los ciclos intergeneracionales de la pobreza. Frente a los datos de crecimiento positivo en el acceso a nuevas posibilidades de aprendizaje, especialmente para aquellos que no viven en zonas urbanizadas, se destaca que los beneficios no han sido todavía compartidos de manera equitativa y esto sigue ocasionando que las oportunidades no sean las mismas en todas las partes del mundo. La estadística sigue siendo tozuda y si en África todavía se quedan fuera de esa conectividad el 60% de los jóvenes en edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, en Europa esa proporción se rebaja al 4%. Por lo tanto, no olvidemos que la tecnología y su acceso tienen beneficios allí donde ya existen fuerzas humanas que favorecen el aprendizaje. Las herramientas digitales por si solas no van a disminuir las desigualdades educativas ni las brechas cognitivas. Se hace necesario, por tanto, proporcionar mayoritariamente un acceso asequible en línea de alta calidad, proteger a los niños y niñas de los datos en línea, así como su privacidad y su identidad. Los riesgos de la falta de seguridad que provoquen nuevos escenarios de abuso y violencia requerirán que tengamos que extremar los procesos de aprendizaje para minimizar los riesgos de contenido (contenidos e imágenes no apropiados, no saludables, discriminatorios o que fomenten el odio), riesgos de contacto (comunicaciones arriesgadas) o los riesgos de conducta (comportamientos que de una manera u otra contribuyan a que se produzca un contenido o contacto de riesgo) (UNICEF, 2017).

El uso amplificador que la tecnología puede tener en la mejora de las competencias y capacidades, nos permite pensar que pueden combatirse las anteriores amenazas. La tecnología se extiende y como consecuencia no es patrimonio de unos pocos privilegiados y además deberemos estar atentos al potencial de conocimiento colectivo que estas pueden asegurarnos.

Si en una primera fase de la historia de los ordenadores, estos se presentaron como una máquina capaz de almacenar datos que hacía entender que el conocimiento no necesitaba estar depositado en un grupo de eruditos en un determinado tema, dando lugar a la metáfora del ordenador como memoria, en una segunda fase se introdujo la metáfora del ordenador como mente, en la que

empezaron a ser reconocidos como herramientas para mejorar la cognición. Así se convertía en un amplificador de la inteligencia (Bouchard, 2011; Rosnay, 1996) y parecía suprimirse la diferencia entre la cognición humana y la de la máquina. A esta supresión hipotética de diferencias y a la indeterminación de lo que ocurrirá en el futuro, se le denomina Singularidad Tecnológica o simplemente Singularidad, la cual se puede definir como un posible acontecimiento futuro en el que, según se predice, el progreso tecnológico y el cambio social se acelerarán con el desarrollo de una inteligencia sobrehumana de tal manera que ningún ser humano anterior a dicho acontecimiento podría comprenderlo o predecirlo. Esta Singularidad determina como hipotético acontecimiento futuro que el progreso de la tecnología y el cambio social se acelerarán exponencialmente debido al desarrollo de inteligencias artificiales sobrehumanas (Kurzweil., 2005).

El reto educativo para los seres humanos está, en este sentido, en entender que el conocimiento se construye sobre la base de la información, pero se desarrolla en una conversación fluida que atribuye valor representativo y significado a una realidad a través de acuerdos. Tarea a la que nos pueden ayudar muchos las TIC.

Para disminuir la brecha cognitiva será necesario, por tanto, seguir insistiendo en que aunque el uso de las tecnologías parece indiscutible, deberemos entender estas como amplificadoras de capacidades que nos pueden llevar a nuevos saberes o competencias. Las tecnologías por sí mismas no son un elemento disruptivo. El hecho es que la revolución actual no es una revolución de dispositivos, infraestructuras, plataformas o canales de intercambio sino, más bien, la aparición de una resignificación de sentido (Cobo, 2016).

No debemos caer en el error de usar nuevas tecnologías para repetir viejas pedagogías. Debemos servirnos de ellas para construir el conocimiento de diversas formas, pero sin olvidar la orientación al cuestionamiento y la pregunta hacia aquellas habilidades inherentes al ser humano que no son susceptibles de ser computerizadas, ni reemplazadas por sistemas autómatas (aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje a través de la experimentación).

Por ello debemos revisar el papel del aprendiz, cuyo rol ahora cobra más protagonismo en el pensamiento crítico y la experimentación, la creatividad y las competencias sociales, entre otras, y va más allá del acceso a recursos elaborados por terceros.

Ya sea por la consideración de los problemas del calentamiento global, del agotamiento de recursos no renovables, del mencionado ensanchamiento de la brecha que media entre ricos y pobres, o simplemente por el tratamiento de la información, parece que los problemas que estamos creando ya superan con creces nuestra capacidad de solucionarlos. A este desajuste entre la creciente complejidad de nuestro mundo y nuestra incapacidad para abordar las secuelas de lo impredecible y del ritmo de los acontecimientos, algunos autores lo han denominado la brecha del ingenio (Homer-Dixon, 2000).

Las competencias se conjugan entonces como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, otorgando importancia a la puesta en juego de las emociones y elementos de orden social y de comportamiento. Y se entiende que nunca son movilizadas de manera independiente, sino simultáneamente para una actuación de manera eficaz, generando disposiciones que faciliten a los ciudadanos la capacidad de contribuir a la sociedad del conocimiento, o más bien como proponemos en el siguiente apartado, a una sociedad de aprendices en una economía del aprendizaje. Por este motivo se pone el acento en los resultados de aprendizaje, en lo que es capaz de hacer al término de un proceso formativo y en los procedimientos que permiten a una persona continuar aprendiendo autónomamente a lo largo de la vida (lifelong learning) (Romero, 2015).

A modo de conclusión, se presenta a continuación un breve recorrido por los diferentes conceptos tratados en este apartado (ver tabla 4), en un itinerario que parte del concepto de brecha digital hasta la citada brecha del ingenio.

Tabla 4. Resumen conceptos. De la brecha digital a la brecha del ingenio.

Brecha digital	Separación que existe entre las personas, estados, países, etc., que usan tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas
Desigualdad Digital	Termino que supera el concepto de “los que tienen” y “los que no tienen”; concibiéndose como un concepto social más amplio en términos de acceso, intensidad de uso, finalidades de uso y desigualdad en competencias
Brecha cognitiva	Disparidad existente en materia de conocimiento (por reparto desigual del potencial cognitivo o por valoración diferente de los saberes)
Brecha del ingenio	Desajuste entre la complejidad del mundo y la incapacidad humana para abordar lo impredecible

Fuente: elaboración propia

3.6. Los aprendices en la economía del aprendizaje.

El compromiso y la respuesta educativa que prepare a los aprendices de las futuras generaciones para reorientar el proceso de globalización hacia contextos sostenibles, justos e inclusivos, debería nacer de un proyecto que no pierda de vista la centralidad en la persona que establece la Declaración de Principios de Ginebra (2005) para construir la sociedad de la información, y el desafío que presenta el nuevo milenio:

Nosotros, (...) declaramos nuestro deseo y compromiso comunes de construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y respetando plenamente y defendiendo la Declaración Universal de Derechos Humanos (Cumbre Mundial Sobre la Sociedad de la Información, 2005, p.1).

A este respecto, en 1972, René Maheu, entonces director general de la UNESCO, encomendó a Edgar Faure, ex presidente del Consejo y ex Ministro de Educación de Francia, un informe sobre el Desarrollo de la Educación a nivel mundial. En este informe, aparte de realizar un estudio proceloso de los indicadores educativos a nivel mundial, se presentaba a la persona como un proyecto de aprendizaje continuo, a lo largo de toda la vida y de manera permanente hasta el término de su existencia. “Un desarrollo global de la persona que se definía en términos de despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos” (Faure, 1987, p.16).

“Aprender a Ser” en el escenario de un mundo con las características presentadas en el capítulo anterior, se convierte en la cúspide de las finalidades fundamentales en el desarrollo global de cada persona. “Cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Delors, 1996, p.106). Un

propósito que revitalizará el Informe “La Educación Encierra un Tesoro” de Jacques Delors a finales de los años noventa.

Este aprendizaje permanente presenta un concepto de hombre equilibrado “que busca la armonía y la concordia consigo mismo (homo concors), como integración del homo faber preindustrial, el homo sapiens y ludens de la industrialización,” (Lorenzo, 2007, p.15).

Más recientemente, el desarrollo de los sistemas de comunicación e información van ampliando esta integración de las distintas versiones del hombre enfrentado a su contexto, en una convergencia entre cibernética, teoría de la información, biología y conectividad de todos estos ámbitos. Surge así un concepto de hombre que aparece indisociable de las tecnologías de la información y la comunicación.

Para Rosnay (1996) y su propuesta de hombre simbiótico, este se transforma progresivamente en “neurona de la Tierra” integrada en el sistema nervioso que ha creado. La unión de la biosfera y de la tecnosfera en su forma más avanzada y más desmaterializada está en el origen de la constitución del cerebro planetario de la sociedad en tiempo real. Esta conceptualización nos permitirá superar las limitaciones de un razonamiento que frente a la complejidad sigue siendo analítico, manteniéndose nuestra imagen del mundo de una manera disciplinaria, con conocimientos de naturaleza enciclopédica. Seguimos extrapolando de forma lineal los datos del pasado, cuando los desarrollos que estamos viendo no son lineales, sino exponenciales, en constante aceleración (Rosnay, 1996, p.21).

Por lo tanto, nuestra relación con la tecnología es indisociable y nos va a situar en un plano decisorio a la hora de enfrentarnos con nuevas maneras de resolver los problemas. No los podremos resolver como antes y las limitaciones que nos hacen superar las tecnologías, nos colocan en una posición moral más responsable. Ahora se trata de tomar decisiones de una manera diferente, calculando bien las consecuencias personales y colectivas.

La persistente desigualdad, la debilidad de los sistemas económicos, la intensificación de la polarización social y cultural, la dificultad de colaboración

internacional, sobre todo en aspectos del cuidado del medio ambiente, y la esperanza en una tecnología que puede ayudarnos mucho pero que también está teniendo efectos de perturbación en el mercado laboral, se han significado en los últimos tiempos como el elenco de riesgos que habrá que afrontar a futuro.

Entre los diez principales riesgos, en términos de probabilidad, que establece el Foro Económico Mundial, en su informe global de riesgos de 2017, se encuentran los eventos meteorológicos extremos, las migraciones involuntarias a gran escala, los desastres naturales, los ataques terroristas, los fraudes o robos de datos, los ataques cibernéticos, el comercio ilícito, los desastres ambientales provocados, los conflictos interestatales y la falta de gobernanza nacional. Pero, si hablamos de riesgos, en términos del posible impacto que tendrían si sucedieran, nos encontramos por orden de importancia con las armas de destrucción masiva, los eventos meteorológicos extremos, las crisis hídricas, los desastres naturales, el fracaso de la mitigación del cambio climático y las adaptaciones a este, la migración involuntaria a gran escala, las crisis alimentarias, los ataques terroristas, los conflictos interestatales y el desempleo o subempleo (World Economic Forum, 2017).

Esto obligará a los centros educativos a preparar a los aprendices de la economía del aprendizaje a tomar decisiones efectivas que maximicen los beneficios en términos de aprendizaje crítico y que su aportación sirva al propósito del bien común y del desarrollo de una sociedad sostenible. Superar la naturaleza enciclopédica de nuestro sistema actual supondrá la adquisición de competencias y habilidades ejecutivas como la toma de decisiones y el valor e impacto de las mismas en la sociedad, el juicio crítico, el trabajo en equipo y la capacidad de estar permanentemente abierto a los cambios, mucho más que antes.

Esto requiere para los centros educativos un posicionamiento institucional claro que ayude al desarrollo de las capacidades y retos anteriormente señalados. Centros responsables serán aquellos que expliquen bien cual es su misión y posicionamiento respecto de los problemas que les rodean y cómo se centran en el aprendizaje de sus estudiantes para su crecimiento y resolución de los problemas inmediatos y mediatos.

3.7. Las escuelas como centros responsables y organizaciones centradas en el aprendizaje.

A continuación explicaremos cómo los centros educativos tendrán que responder cada vez más rápido y de una manera proactiva y planificada si queremos que los desafíos o retos mencionados en los apartados anteriores puedan afrontar unos riesgos mundiales que no pueden entenderse de una manera aislada, sino profundamente interconectados, y que en consecuencia no aceptarán soluciones parciales, sino globales y sostenibles.

La incertidumbre de los cambios que se están produciendo a todos los niveles hace que el futuro de la Organización Escolar vaya a sufrir cambios y deba atender nuevas realidades.

El grupo del CERI (Centre for Educational Research and Innovation) de la OCDE desarrolló una serie de posibles escenarios educativos que podrían plantearse para los próximos años, con un horizonte hasta 2020. Se agruparon en tres categorías: mantenimiento del status quo, de evolución o *re-escolarización* (re-schooling) y de involución, crisis o *des-escolarización* (de-schooling) (OCDE, 2001). Estas tres categorías son clasificadas a su vez en seis escenarios posibles, dos dentro de cada categoría (ver Grafico 8).

Gráfico. 8. Escenarios para el futuro de la Escuela (OCDE, 2001, p.78)**Cuadro 1.1 Escenarios de la OCDE: ¿cómo podría ser la educación en el futuro?
De “sistemas burocráticos estables” a la “disolución del sistema”**

SISTEMA BUROCRÁTICO	1	Escuelas en sistemas burocráticos de regreso al futuro	Este escenario muestra a las escuelas en sistemas burocráticos poderosos que se resisten al cambio. Las escuelas continúan en su mayoría funcionando “como siempre”, definidas por unidades aisladas –escuelas, clases, maestros– en administraciones de estilo descendente. El sistema reacciona poco al entorno general y opera según sus propios convencionalismos y regulaciones.
	2	Las escuelas como organizaciones de aprendizaje.	En este escenario, las escuelas funcionan como organizaciones de aprendizaje centrales, revitalizadas alrededor de un programa de conocimiento en culturas de experimentación, diversidad e innovación. El sistema dispone de una inversión sustancial, especialmente para beneficiar a comunidades en desventaja y mantener condiciones superiores de trabajo de los maestros.
RE – EDUCACIÓN	3	Las escuelas como centros sociales núcleo	En este escenario, los muros que contienen a las escuelas se derriban, pero continúan siendo organizaciones fuertes, que comparten responsabilidades con otros organismos comunitarios, como los servicios de salud o los servicios sociales. El mayor énfasis se pone en el aprendizaje no formal, las tareas colectivas y las actividades intergeneracionales. Un gran apoyo público asegura un entorno de calidad y los maestros gozan de una alta estima.
	4	El modelo de mercado ampliado	En este escenario se describe la amplia extensión de los enfoques de mercado: en quién proporciona la educación, cómo se proporciona, cómo se hacen las elecciones y se distribuyen los recursos. Los gobiernos se retiran de la administración de la educación, empujados por la insatisfacción de los “consumidores”. Este futuro puede traer consigo innovación y dinamismo, y puede significar exclusión y desigualdad.
DE – EDUCACIÓN	5	El aprendizaje en redes sustituye a las escuelas	En este escenario se imagina la desaparición de las escuelas <i>per se</i> , remplazadas por redes de aprendizaje que operan dentro de una “sociedad en red” muy desarrollada. Las redes basadas en diversos intereses culturales, religiosos y comunitarios conducen a una multitud de diversos ambientes formales, no formales e informales, con uso intensivo de las TIC.
	6	Éxodo de maestros y disolución del sistema	En este escenario se retrata la disolución del sistema escolar. Es producto sobre todo de una importante escasez de maestros desencadenada por la jubilación, las condiciones de trabajo insatisfactorias y oportunidades de trabajo más atractivas en otros sitios.
CRISIS			

Fuente: OECD (2001), *What Schools for the Future?*, OECD, París.

El escenario 1 (sistemas escolares burocráticos) se caracteriza por la uniformidad, la resistencia al cambio y la consideración de las escuelas como instituciones acotadas.

El escenario 2 (extensión del modelo de mercado) se caracteriza por la fuerte presencia de políticas de privatización, debilitando la intervención de los Estados, reduciendo dicha intervención a funciones de regulación, arbitraje y control de la educación.

Bajo nuestro punto de vista y, en consonancia con las ideas aportadas por González, et al. (2011), los escenarios 3 (escuelas como centros sociales) y 4

(escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje), ofrecen múltiples elementos interesantes para dar respuesta a los requerimientos mencionados anteriormente para los centros educativos responsables.

Para el escenario 3, las escuelas ocupan una posición importante en la comunidad, están definidas por tareas colectivas, lo cual lleva a responsabilidades compartidas entre la escuela y la comunidad. La escuela se configura como un centro de interacción dinámica de grupos y agentes comunitarios. La dimensión local de la acción y su impacto tienen importancia y quedan apoyadas por marcos-guía nacionales y locales. Por este motivo, la interrelación dinámica de la escuela con grupos, agentes e intereses es tan importante. La forma de liderazgo habitual de estas escuelas responde a la distribución de roles y responsabilidades.

Para el escenario 4, la escuela se revitaliza en torno a una agenda de conocimiento fuerte, en una cultura de la experimentación de alta calidad, diversidad e innovación, proliferando nuevas formas de evaluación y valoración de competencias. La mayoría de estas escuelas se organiza con la etiqueta de *organizaciones de aprendizaje*. Las estructuras organizativas son más planas, donde los equipos utilizan las fuentes de conocimiento y experiencia en red y en alianzas.

En el escenario 5 (redes de estudiantes y sociedades en red) se difuminan las organizaciones escolares como tales, pues se vislumbra el desmantelamiento de los sistemas escolares a favor de la tecnología y las redes de aprendizaje como respuesta a una institución escolar considerada obsoleta e institucionalizada.

Un aspecto importante de los escenarios 4 y 5 es que las normas de calidad de funcionamiento interno y voluntario sustituyen a rendiciones de cuentas que sean excesivamente reguladoras y construidas con un afán punitivo. En este sentido, veremos más adelante cómo los instrumentos voluntarios de medición y justificación de la Responsabilidad Social en los centros educativos responden a esta idea.

El escenario 6, finalmente, presenta un panorama derrotista y que supone una disolución de los parámetros establecidos en anteriores escenarios. Habrá un

desequilibrio entre las jubilaciones docentes y las nuevas contrataciones, lo que producirá que el acceso a puestos de trabajo sea complicado y a la vez el mantenimiento en el mismo de los buenos docentes también resulte difícil, favorecido por un nuevo sistema cíclico de crisis económica. La tensión entre los sistemas administrativos centrales y los periféricos, donde ambos intentan ampliar su poder, generará cambios en los objetivos de la educación, muy orientados a resultados y a satisfacer demandas externas al sistema escolar. Se producirá un éxodo de la educación pública y comenzará a existir un mercado de semi-profesionales con una fuerte atención fuera de los centros escolares.

En este sentido, el enfoque de RE-EDUCACIÓN que presenta el gráfico anterior, fundamentalmente con sus escenarios 2 y 3, aboga por una esquema que entienda que las escuelas deben ser escenarios de re-escolarización con el objetivo de responder a las demandas actuales y futuras desde el punto de vista social y del aprendizaje, sin perder de vista las siguientes premisas:

- Las instituciones escolares deben fortalecerse y tener altas ambiciones educativas para ser relevantes. Por ello necesitan de sistemas de evaluación y rendición de cuentas bien desarrollados y que proporcionen un conocimiento adecuado sobre el grado en el que se están satisfaciendo sus finalidades y las de su comunidad.
- Las instituciones escolares deben constituirse como agentes de cohesión social pues son instrumentos clave para la inclusión y este debería ser uno de los principales resultados sobre los que se juzgue su éxito.
- Las instituciones escolares deben reconocer la relevancia de las redes y asociaciones para superar el aislamiento en el que se encuentran inmersas algunas.
- El currículo está en la médula de la escuela y es necesario cambiar el foco de la enseñanza hacia el aprendizaje. Si las escuelas tienen que sentar los principios del aprendizaje para toda la vida (competencias, motivación y diferentes contextos), es importante adecuar su relación

con el alumnado y con las metodologías que den respuesta a este requerimiento.

- Las demandas anteriores están implícitamente relacionadas con la obligación de conocimientos, capacidades y compromisos más rigurosos por parte de los profesionales de la educación. Una responsabilidad colectiva como norma de clima de trabajo asumida por toda la comunidad, que provea de estímulos y también de criterios y principios para la rendición de cuentas acerca de por qué y cómo se hacen las cosas y cuáles son los resultados que se consiguen.

Estas premisas son lo suficientemente genéricas como para entender que sirven de base pero no se consideran propuestas diferenciadas según contextos. Son premisas guía que entienden que los desafíos son cambiantes, tal y como hemos visto en apartados anteriores, pero aún así alguno de ellos son heredados de siglos anteriores sin haber tenido todavía una respuesta educativa y social convincente.

La organización político-administrativa de cada país condiciona los márgenes de actuación. En el caso concreto de España, podemos observar cómo ha ido evolucionando el marco administrativo y legislativo de la educación en una continua dialéctica centralización-descentralización que va adaptando sus estructuras desde una lógica burocrática a una lógica profesional, adecuando las mismas a un progresivo desarrollo de la autonomía dentro de los centros y a la rendición de cuentas contextualizada.

En este sentido, aunque la educación centralizada constituye hoy el modelo predominante en muchos lugares del mundo, de forma reiterada se producen argumentaciones a favor de la descentralización de los sistemas educativos como uno de los principales elementos favorecedores de la autonomía escolar. En el caso de España, se toman como base las siguientes consideraciones (Imbernón, 2010):

- La descentralización puede resultar útil en orden a la gestión del conflicto, dado que en política educativa los conflictos son especialmente frecuentes y agudos, como consecuencia de que la educación contribuye de forma relevante al mantenimiento de roles sociales y es el principal instrumento a través del cual las sociedades transmiten sus sistemas de valores y sus normas.

- La descentralización legitima el poder del Estado, ya que el Estado moderno se enfrenta a un grave desafío a causa del desgaste de su propia legitimidad que se ha venido fundando hasta ahora en una súper centralización que conduce a prácticas desactualizadas. En consecuencia, todas aquellas actuaciones que tiendan a aproximarlos a la realidad sobre la que influye contribuirán a hacerlo más legítimo y racional
- La descentralización puede proporcionar una mayor sensibilidad en el ámbito local próximo. Lo que se podría definir como diferentes culturas locales de aprendizaje, que habrá que compatibilizar para que el contexto local mantenga un margen de coherencia con las exigencias actuales de generalización y globalización de mercados, prácticas y culturas.

Por lo tanto, no puede asumirse como principio indiscutible que la descentralización sea un valor positivo en cualquier circunstancia. No podemos caer en la apreciación simplista de identificar descentralización con gestión positiva de la educación y centralización con su oponente, es decir, con una forma incompleta o imperfecta de encauzar la acción educadora. La autonomía, en términos generales, puede concebirse como la capacidad personal o institucional para tomar decisiones por sí mismo en asuntos que son de competencia propia. En sentido etimológico, el término autonomía procede del griego. *Autos* significa por sí mismo y, *Nomos*, la ley. Bajo esta premisa, las personas autónomas actúan en un marco que se aleja de la anomía o carencia de normas.

En las sociedades modernas, el fundamento último de la tendencia a la autonomía de personas e instituciones se apoya en el principio de participación, derivado a su vez de otro más fundamental: el de la soberanía popular, que es el que determina la importancia otorgada a los ciudadanos como garantes de la toma de decisiones. Situar a favor de las tendencias que reclaman niveles cada vez más profundos de autonomía a personas e instituciones equivale, en consecuencia, a reclamar el ejercicio del poder de una forma más cercana a su verdadero origen.

Para Batasan (2003), la autonomía de las instituciones educativas se justifica desde varios puntos de vista:

- La concepción actual de las instituciones educativas asigna un protagonismo a la organización y dirección de los procesos educativos, creándose así un nuevo marco en el que la autonomía profesional de los educadores (libertad de cátedra) queda subsumida en un nuevo modelo en el que prima la coordinación y la colaboración frente a posturas personalistas. La capacidad de tomar decisiones ajustadas al contexto es una necesidad derivada de esta forma de entender las instituciones enfrentadas a un conjunto de responsabilidades que en otros tiempos correspondían exclusivamente a agente externos a ellas mismas.
- Las limitaciones de la Administración educativa en relación con la complejidad de tareas, procesos y compromisos en el sistema educativo impiden que aquélla pueda llegar a todos y cada uno de los espacios de decisión existentes en los centros escolares. La única forma viable en orden a lograr una atención adecuada a las realidades particulares de cada contexto está en el fomento de esquemas razonables de autonomía por parte de las instituciones escolares.
- Uno de los objetivos primordiales de la educación es proporcionar a los estudiantes capacidades para que sepan desenvolverse de forma autónoma. No tendría ningún sentido que no les proporcionásemos un marco en el que los centros escolares y sus docentes puedan ejercerla.
- La implantación de innovaciones y reformas constituyen necesidades vitales para toda organización. Ni unas ni otras pueden llevarse a cabo si no se cuenta con las posibilidades de adaptación al contexto derivadas de la capacidad de decisión de los centros.
- La existencia de diferencias entre unas instituciones y otras, y sus correspondientes objetivos contextuales, exige la adopción de estrategias diferenciadas que requieren márgenes de autonomía para ponerlas en marcha.

Desde la aprobación de la Constitución española de 1978 y, más concretamente desde 1981 y a través de la Sentencia del Tribunal constitucional de 28 de julio de ese año, quedó configurada la distribución del poder público en el sistema educativo. Una estructura vertical concretada en la asunción de competencias exclusivas por parte de la administración central de una serie de materias sobre las cuales se estableció la uniformidad para todo el territorio nacional. En otras materias era

necesario, sin embargo, un mínimo de homogeneidad; en este caso el Estado dicta normas básicas y las comunidades autónomas deben realizar el desarrollo legislativo y su ejecución. A esto se le conoce como competencias compartidas, entre las que se encuentran las de educación. Cuando se ha querido respetar la heterogeneidad, las comunidades autónomas han recibido de la Constitución competencias atribuidas sobre determinadas materias.

Un escenario que ha ido recorriendo un camino hacia la progresiva adquisición de competencias por parte de las comunidades autónomas que queda reflejada en las sucesivas leyes educativas y que, por extensión, se ha ido completando cada vez más hacia la autonomía de los centros educativos. Esta autonomía sigue siendo ámbito de discusión educativa, así como las ventajas e inconvenientes que traería, con la consiguiente rendición de cuentas, combinada con la contextualización y una mayor libertad de actuación y de impacto en cada comunidad educativa.

A continuación se presenta una tabla cronológica con las diferentes leyes educativas aprobadas tras la Constitución Española de 1978 y las diferentes ideas sobre la autonomía de los centros educativos que se han ido incluyendo en ellas. De esta manera se puede observar que es un concepto recurrente desde los inicios y que el interés ha ido evolucionando con el tiempo.

Tabla 5. La autonomía en las leyes educativas españolas.

LODE (1985). Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación.	Primera ley que plantea la autonomía en su artículo 15. (“los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas al medio en el que están insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extra escolares”)
LOGSE (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.	Título 4. (“la capacidad de decisión de los centros escolares sobre una serie de materias a las que atribuye importancia en orden a la mejora de la calidad en la Educación”). Fomento de la autonomía pedagógica y organizativa y gestión económica.
LOPEGCD (1995). Ley Orgánica de Participación,	No añade demasiado. Únicamente, que la autonomía debe concretarse en los proyectos educativos y curriculares.

Evaluación y Gobierno Centros Docentes	
LOCE (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación.	Reiterativa respecto de las anteriores, pero pone el acento en establecer mecanismos de responsabilidad de centro a través de la evaluación interna .
LOE (2006). Ley Orgánica de Educación.	Título 5. Capítulo II. “Los centros podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las administraciones educativas
LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora y la Calidad de la Educación.	Rendición de cuentas. Especialización curricular, funcional, centros bilingües, formación del profesorado, recursos TIC, mejora del rendimiento, etc. Determinación libre de horarios dentro de marco general. Dirección de Centro Escolar con autonomía de gestión de personal y calidad.

Fuente; elaboración propia.

Como hemos podido comprobar, la autonomía y la rendición de cuentas son variables necesarias que deben acompañar a las centros educativos hacia la responsabilidad con los aprendizajes de los estudiantes y con las demandas sociales, económicas y medioambientales, actuales y futuras.

Hargreaves y Fink (2008) explican que para que las iniciativas particulares de los centros educativos puedan desarrollarse sin comprometer el entorno circundante, actual y futuro, las instancias educativas tendrán que manejar bien la tensión entre la homologación y la atención a la diversidad como formas de afrontar los sistemas de enseñanza-aprendizaje.

A este respecto, los sistemas de rendición de cuentas se vienen citando en la literatura especializada de manera recurrente, como un camino institucional de auto exigencia y transparencia con los grupos de interés de las instituciones. Como hemos podido leer en este apartado, en el actual panorama educativo español suelen ir acompañados de dosis de autonomía y responsabilidad de los centros, aunque hay que tener en cuenta que estos sistemas tienen unos límites que pueden ocasionar en algunos centros epidemias de estrés institucional, pérdidas de confianza y alejamiento emocional de los profesores. Dichos límites son los siguientes (Hargreaves y Fink, 2008):

- Establecer un currículo elaborado de prisa, restringido o muy amplio y engrosado respecto de los contenidos insertados.
- Formular unos objetivos sobre el rendimiento ineludibles e impuestos desde fuera.
- Establecer una agenda inacabable de rendición de cuentas sobre la mejora que deja a los centros agotados.
- Someter a los centros educativos al síndrome del cambio repetitivo del trabajo burocrático excesivo e incluso a la sobrecarga de innovación.
- Culpar y avergonzar a los centros educativos a los que se les cuelga la etiqueta de bajo rendimiento o de segunda categoría.

Como respuesta a esas limitaciones surgirá la necesidad de un “principio de reciprocidad” en la rendición de cuentas, que consiste en que las exigencias de consecución de estándares tienen, recíprocamente (*quid pro quo*), que corresponderse con la capacitación para lograrlos. Establecer niveles de consecución exige poner los medios, recursos e incentivos para lograrlos (Elmore, 2003).

Pero para que la evaluación de los centros educativos por estándares sea una medida para garantizar el derecho al aprendizaje de todos, deben cumplirse unas condiciones (Darling-Hammond, 2001):

- Que la evaluación trate de centrarse en el ámbito competencial y no limitarse a los conocimientos.
- Tener en cuenta el contexto de cada centro educativo (estándares sin estandarización).
- Hacer un diagnóstico para apoyar a los centros educativos que no consiguen los objetivos, evitando la clasificación de los mismos.
- Seguir el principio de reciprocidad: a los niveles de exigencia se deben poner medios humanos, materiales y actuaciones.

En la siguiente tabla, se muestran algunas ideas fundamentales que resumen este apartado y que sirven como base para el siguiente capítulo:

**Tabla 6. Escenarios del centro educativo responsable
y condicionantes político-administrativos.**

Escenarios educativos que favorecen el centro educativo responsable.	<ul style="list-style-type: none"> • Alta ambición educativa. • Sentar los principios del aprendizaje para toda la vida (conocimientos, competencias, motivación y diferentes contextos). • Orientación hacia el aprendizaje autónomo del estudiante. • Objetivos contextuales y estrategias diferenciadas de aprendizaje en cada centro educativo. • Centros educativos como agentes de cohesión social.
Condicionantes y retos de la organización político-administrativa de España.	<ul style="list-style-type: none"> • Marco legislativo que progresivamente incorpora la preocupación por el avance de la autonomía de los centros. • Progresivo aumento de la autonomía del centro escolar. • Acercamiento a los problemas locales. • Evaluación de estándares. • Rendición de Cuentas contextualizada. • Transparencia.

Fuente: Propia.

En el siguiente capítulo veremos cómo se han interpretado estos requerimientos desde la Unión Europea y España en materia de responsabilidad social, teniendo en cuenta que nos interesa conocerlos por la relación que pueden tener con nuestra propuesta de Centro Educativo Responsable. A través de un marco reglamentario que comienza con recomendaciones en el ámbito empresarial y progresivamente va reconociendo la importancia de que sean trasladadas a los centros de aprendizaje. El debate sobre la obligatoriedad o no de rendir cuentas en materia de responsabilidad social se asemeja, en este sentido, a lo explicado anteriormente sobre los aspectos relativos a la responsabilidad con el aprendizaje de los estudiantes.

La transformación de una sensibilidad hacia la sostenibilidad, donde las nuevas generaciones la tengan como uno de sus principales objetivos de aprendizaje, resolverá las limitaciones que tienen los enfoques regulatorios que vienen de arriba

abajo (top-down), para ir reconociendo que un enfoque abajo arriba (bottom-up) es más concienciado y, en consecuencia, más duradero en el tiempo.

CAPÍTULO 4. DEFINICIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EMPRESA (RSE) Y MARCO CRONOLÓGICO REGLAMENTARIO EN EL ÁMBITO ESPAÑOL Y EUROPEO.

Antes de realizar en nuestro trabajo una propuesta concreta de evaluación del compromiso con la sostenibilidad del centro escolar y sus grupos de interés, queremos destacar en este capítulo la importancia de la aportación de Europa en el impulso de la Responsabilidad Social Corporativa en los últimos veinte años.

Si tenemos que resumir de manera somera la contribución de Europa a la creación de un marco de Responsabilidad Social Corporativa, podríamos decir que, en primer lugar, ha sido muy importante la insistencia de las instituciones en el reconocimiento del principio de cumplimiento y explicación pública de sus actividades y resultados. Esto ha contribuido en gran medida a la mejora de la transparencia de las mismas. Y, en segundo lugar, ha sido trascendental la recomendación para la divulgación de la información no financiera de las empresas. Esto ha permitido mostrar la manera en que éstas toman sus decisiones sobre determinados aspectos, reconociendo además la importancia de tener unas reglas del juego comunes para todos en materia de explicación de las actuaciones en Responsabilidad Social Corporativa. España, como miembro de la Unión Europea, se ha visto beneficiada y obligada por los sucesivos impulsos normativos en esta materia.

4.1. Planteamientos introductorios.

Las bases de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) en la política de la Unión Europea coinciden en el tiempo con el inicio del siglo veintiuno y se constituyen a través de la publicación del Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

En 2002 y, como continuación de la carta de naturaleza que establece el Libro Verde de la RSE sobre las intenciones de la Unión Europea en este ámbito, se realizará la comunicación titulada “la responsabilidad social de las empresas: una

contribución empresarial al desarrollo sostenible” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002). Esta comunicación será sometida a discusión pública en una segunda fase con la creación, en julio de 2002, del denominado Foro Europeo Multistakeholder sobre RSE. Su objetivo fundamental era la integración de los representantes de la sociedad civil en el debate de los enfoques y estrategias de la UE sobre este asunto.

Actualmente, la economía de mercado es el modelo imperante en la mayor parte del mundo, la cual además de ofrecer numerosas oportunidades de crecimiento, requiere unos límites que favorezcan la estabilidad social y el bienestar común. La Unión Europea lanzará esa iniciativa para trabajar en estrecha colaboración con la comunidad empresarial a través de la creación de la Asociación para el Crecimiento y el Empleo: hacer de Europa un polo de excelencia de la responsabilidad social de las empresas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006; Elosegui, 2010). Esta Alianza Europea para la RSE se ofrecerá como cobertura política para las iniciativas de RSE, demandando también un cambio de actitud y compromiso positivo de las empresas con el desarrollo sostenible.

La crisis económica es el principal revulsivo para que la Comisión Europea revitalice el trabajo realizado hasta el momento en materia de RSE y renueve su Estrategia para 2011-2014 (Comisión de las Comunidades Europeas, 2011), ya dentro de los parámetros establecidos por la estrategia general Europa 2020 (Comisión de las Comunidades Europeas, 2010) de crecimiento inteligente (reforzada con el programa Horizonte 2020 que unifica todos los esfuerzos realizados hasta el momento en innovación e investigación) y de crecimiento sostenible e integrador.

A continuación se presenta una revisión cronológica de las sucesivas normativas y marcos reglamentarios de España y Europa, en este sentido. Podemos apreciar en esta evolución, cómo progresivamente se van incorporando recomendaciones y orientaciones que exceden el mundo empresarial, para incluir a los centros educativos de enseñanza obligatoria en el aprendizaje y fomento de la responsabilidad social.

4.2. Libro Verde (2001): Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social de la Empresa.

La primera vez que se cita en un documento oficial una referencia directa a la RSE es en la conclusión nº 39 del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, donde “se hace un llamamiento especial al sentido de la responsabilidad social de las empresas con respecto a las prácticas idóneas en relación con la formación continua, la organización del trabajo, la igualdad de oportunidades, la integración social y el desarrollo sostenible” (Consejo Europeo de Lisboa, 2000, p.39).

Solo un año después se inicia este debate entre empresa y sociedad a través de la presentación del Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social de la Empresa (RSE) (2001).

El Libro Verde supone uno de los primeros esfuerzos desde la dimensión política de la Unión Europea de establecer un camino de aproximación y concordancia entre la opinión pública, los valores y preocupaciones de la sociedad y las prácticas empresariales. La definición marco que propone, como resumen de la mayoría de aproximaciones que en ese momento se han hecho sobre la RSE, es la siguiente:

La integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, p.4).

Al tratarse de una de las primeras propuestas de aproximación a la Responsabilidad Social de las empresas desde el marco europeo, se percibe cierto vaivén argumental en los planteamientos de defensa de la voluntariedad, que en ocasiones se inclinan a apoyar marcos legales obligatorios, como pueden ser los derechos laborales de convenciones internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Hay que tener en cuenta que este debate se produce en el íterin de las propuestas voluntarias del Pacto Mundial promovido en el Foro Económico Mundial de Davos (1999) y el código universal de obligado cumplimiento: “Normas sobre la responsabilidad de las empresas multinacionales y otras empresas con respecto a los derechos humanos”, del 13 de agosto de 2003.

Son las instituciones sociales y no gubernamentales las que en cierto modo abogan por una mayor reglamentación, argumentando desde una perspectiva más filosófica, que se encuadra en la justicia e interés social y en el bien común.

En cualquier caso, el discurso del Libro Verde se enmarca y se contextualiza en el llamado modelo renano de empresa, en su forma de producción y distribución de recursos de Europa continental, sobre todo de Francia y Alemania. El discurso del libro verde, sin perder los términos de la eficiencia económica, considera a la empresa una tarea de equipo y comprometida con el entorno social, lo que supone abandonar el binomio tradicional de trabajador-empresario, para extenderlo hacia los grupos de interés y hacia los fines sociales. Este discurso y sus consecuencias derivadas constituye el enfoque de la Europa continental que se basa en un Estado social intervencionista y centralista (Elosegui, 2010). Este enfoque marcará el resto de actuaciones de la Unión Europea, en contraposición con el enfoque de ética ilustrada anglosajona que dejaba la cuestión social en la caridad ("charity").

Con el paso del tiempo, se ha ido produciendo un enfoque mixto, donde algunos aspectos se encuentran regulados por ley y otros se dejan a la libre iniciativa de las organizaciones (De la Cuesta, Valor, Botija, y Sanmartin, 2002). Se trata de un enfoque integrativo de ética empresarial, donde la empresa es una institución social que se apoya en un modelo antropológico y que establece una interrelación entre tres tipos de capital (físico, humano y social), ninguno de los cuales puede ser descuidado para que la empresa pueda alcanzar su bien interno. Tal legitimidad se expresa a través del principio de "la ética dialógica cuando se contemplan los intereses universalizables, y no solo los particulares y grupales, en el establecimiento de políticas, estrategias y cultura empresarial" (González, 2004, p.175).

Precisamente, el diálogo supone ese esfuerzo integrador donde se comienza a mencionar en sus declaraciones de intenciones la importancia de la educación para fomentarlo. Y sucesivamente, con variaciones, será recurrente en las posteriores iniciativas hablar de su importancia en el ámbito del aprendizaje permanente, donde las empresas deben contribuir al diagnóstico de necesidades formativas de sus empleados actuales, pero también en estrecha asociación con los agentes locales (uno de ellos bien pueden ser los centros educativos) que diseñan programas de

formación. Animar a los jóvenes a puestos de aprendizaje, valorando y reconocimiento el aprendizaje práctico que estimule el aprendizaje permanente, sobre todo de aquellos que tienen menor nivel de cualificación, es fundamental.

En este diálogo con las entidades locales también se incide en la conversación sobre cuestiones ecológicas que las empresas tienen que comenzar a discutir para contribuir a la educación medioambiental de la comunidad. Y, por supuesto, en aquellos contextos en los que la pobreza infantil sigue existiendo, es esencial promover la educación de los niños y niñas como el primer paso de la superación de esa pobreza.

Por lo tanto, el Libro Verde de la Responsabilidad Social de las Empresas supone uno de los pistoletazos de salida del debate social sobre este tema. Pasadas ya casi dos décadas de este documento todavía sigue vigente el concepto de transparencia y la pertinencia de un enfoque global donde la responsabilidad social se integre en la gestión cotidiana de la cadena de producción y valor, así como en su declaración de principios y códigos deontológicos, señalados en sus objetivos y valores fundamentales.

El Libro Verde también señala la importancia de un enfoque donde las acciones de las empresas en diferentes ámbitos sean auditadas de alguna manera y sean publicadas a través de informes sobre responsabilidad social, contribuyendo a un movimiento socio-empresarial donde el accionariado también se convierta en juez y parte en el camino hacia las buenas prácticas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001). Otra premisa fundamental es que las inversiones que se realicen sean “responsables” (conocidas con el acrónimo ISR-Inversión Socialmente responsable), es decir, que no solo tengan en cuenta la rentabilidad, sino también sus impactos medioambientales y sociales.

4.3. La creación del Foro español de Expertos en RSE (2005)

Un segundo paso en materia de responsabilidad social de las empresas, ya establecido en nuestro país, es la creación del Foro de Expertos sobre RSE, como reflejo de la política europea ya en marcha.

El Foro de Expertos sobre RSE fue constituido el 17 de marzo de 2005 por iniciativa del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España con la participación de representantes de varios Ministerios y de expertos provenientes de grupos empresariales, organizaciones de la sociedad civil y de la Universidad. La definición de RSE propuesta por el Foro español de Expertos en RSE (2007) incide en la influencia que tienen los distintos grupos de interés y en cómo las empresas que son socialmente responsables, cumplen con las expectativas sobre su funcionamiento que estos tienen puestas en ellas, y abunda en los conceptos ya mencionados del Libro Verde para fomentar la Responsabilidad Social de las Empresas.

Así, la RSE se refiere a cómo estas empresas son gobernadas respecto de los intereses de trabajadores, clientes, proveedores y accionistas. Además de cómo el respeto a todos los grupos de interés supone un control sobre el impacto ecológico y social en la sociedad en general. Además del estricto cumplimiento de las obligaciones legales vigentes, este planteamiento supone una integración voluntaria en su gobierno y gestión, en su estrategia, políticas y procedimientos, de las preocupaciones sociales, laborales, medio ambientales y de respeto a los derechos humanos que surgen como consecuencia de ese diálogo transparente con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones.

El Foro de Expertos vuelve a insistir en que estas ideas deben estar contempladas en el planteamiento estratégico y formar parte de la gestión cotidiana de la toma de decisiones sobre todas y cada una de las operaciones de la organización. Así se asegura la creación de valor a largo plazo y el aumento de ventajas competitivas duraderas. Pero, al mismo tiempo, como el incumplimiento de los compromisos explícitos de RSE no están sujetos a penalizaciones fiscales, ni están sujetos a

sanciones legales, se debe exigir de las empresas un esfuerzo de transparencia y comunicación de sus impactos a través de unos resultados medibles y con unos indicadores establecidos que puedan ser verificados externamente.

Desde el punto de vista educativo, conviene poner el énfasis en que este mismo Foro de Expertos amplía la visión de la Responsabilidad Social cuando indica que “si bien la responsabilidad social corresponde en primer lugar a las empresas, se extiende a todas las organizaciones que aportan un valor añadido a la sociedad, sean públicas y privadas, con ánimo o sin ánimo de lucro” (Foro Expertos RSE, 2007, p.8). En sus conclusiones anima a los poderes públicos a ser los dinamizadores de la educación, formación y apoyo técnico para el desarrollo de la RSE entre los diversos agentes de la sociedad civil, la sociedad en general y particularmente entre las empresas.

De entre las 29 recomendaciones que se lanzan, las demandas hacia el sector educativo que se citan a continuación son claras en este aspecto:

- Fomentar la educación y la formación en materia de RSE de los cuadros directivos de las empresas, los representantes de los trabajadores y los responsables de los trabajadores, así como los responsables de las distintas organizaciones sociales y de las Administraciones Públicas.
- Incluir el estudio de los principios de responsabilidad social y desarrollo sostenible en la educación.
- Fomentar la investigación sobre la RSE y el desarrollo sostenible.
- Promover en las enseñanzas universitarias, especialmente en las materias relacionadas con el estudio de las organizaciones, la economía, la comunicación y la administración y gestión de empresas, así como la incorporación de la formación en materia de RSE.

Como hemos podido observar, se van dando los primeros pasos para incluir la educación como promotora temprana del fomento de la Responsabilidad Social.

4.4. Alianza Europea para la RSE (2006).

Ya en el año 2006 la Comisión, manteniendo la línea iniciada con el Libro verde, crea la Alianza Europea para la RSE, como cobertura política para las iniciativas de RSE. Una invitación para que las empresas se integren de manera voluntaria en esta propuesta, sin vínculos jurídicos o financieros. Las medidas propuestas por la Alianza Europea para fomentar la extensión de la RSE determinan ocho ámbitos de acción prioritarios de la UE: aumento de la sensibilización e intercambio de las mejores prácticas; apoyo a iniciativas multilaterales; cooperación con los Estados miembros; información de los consumidores y transparencia; investigación; educación; pequeñas y medianas empresas; y dimensión internacional de la RSE (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, pp.7-8).

En lo referente al requerimiento de investigación, se hace hincapié en la necesidad de más investigación interdisciplinaria sobre la RSE, y se muestra la intención de apoyar estas líneas de investigación dentro del Séptimo Programa Marco (2007-2013). En particular se apoyan las siguientes líneas de investigación: la competitividad y desarrollo sostenible, los vínculos macro y meso de la RSE, la eficacia de la RSE para alcanzar objetivos ambientales y sociales, la innovación y la gobernanza empresarial entre otros.

En el ámbito de la educación, se insiste en la necesidad de que se trabaje desde el punto de vista formativo en el desarrollo de los conocimientos y cualificaciones necesarios, con futuros empresarios, negociantes, gerentes y empleados, haciendo hincapié en que las escuelas empresariales, las universidades y otros centros educativos hagan de la RSE una cuestión de aprendizaje permanente y la incluyan como asignatura transversal, sobre todo en los planes de estudio de los futuros ejecutivos y diplomados. Este planteamiento supone un avance importante pero insuficiente para nuestro propósito educativo. Importante, porque se abre un área de trabajo en el ámbito educativo, reconociendo la necesidad de una formación permanente en este sentido para todos los sectores afectados. Pero insuficiente a nuestro juicio porque si bien se concreta la propuesta para las universidades y las escuelas de negocios, no se advierte de manera tan concisa que sean los centros

educativos de enseñanza secundaria obligatoria los que deban incluir en sus asignaturas cierto grado de transversalidad para el aprendizaje de los conocimientos y competencias referidos a la Responsabilidad Social.

Como explicaremos más adelante, el Gobierno español, a través del Grupo de Trabajo dedicado al ámbito de la educación y del Consejo Estatal de Responsabilidad Social (CERSE), ampliará esta visión y también se empezará a tener en cuenta en la Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas: Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Comisión de las Comunidades Europeas, 2011). Las demandas formuladas por esta Estrategia son una de las consecuencias del compromiso de la Comisión para renovar la hoja de ruta que marcó el Libro Verde de la RSE de 2001.

Europa 2020 establece una visión diferente del concepto de la economía social del mercado europeo para el siglo XXI al proponer tres prioridades (Comisión de las Comunidades Europeas, 2010):

- Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva.
- Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial.

A través de estas prioridades se pretenden conseguir una serie de objetivos e iniciativas resumidos en el siguiente gráfico:

Gráfico. 9. Resumen de iniciativas Horizonte 2020.

OBJETIVOS PRINCIPALES		
<p>Aumentar la tasa de empleo de la población de entre 20 y 64 años del actual 69% a, como mínimo, el 75%</p> <ul style="list-style-type: none"> – Alcanzar el objetivo de invertir el 3 % del PIB en I+D, en particular mejorando las condiciones para la inversión en I+D por parte del sector privado y desarrollando un nuevo indicador que haga un seguimiento de la innovación. – Reducir las emisiones de gases de efecto invernadero en un 20 % en comparación con los niveles de 1990, incrementar el porcentaje de las energías renovables en nuestro consumo final de energía al 20 % y aumentar un 20 % la eficacia en el uso de la energía. – Reducir el porcentaje de abandono escolar al 10 % desde el actual 15 % e incrementar el porcentaje de personas de entre 30 y 34 años con estudios superiores completos del 31 % a, como mínimo, un 40 %. – Reducir el número de europeos que viven por debajo del umbral nacional de pobreza en un 25 %, liberando de la pobreza a 20 millones de personas. 		
CRECIMIENTO INTELIGENTE	CRECIMIENTO SOSTENIBLE	CRECIMIENTO INTEGRADOR
<p>INNOVACIÓN</p> <p>Iniciativa emblemática de la UE: «Unión por la innovación». Mejorar las condiciones generales y de acceso a la financiación destinada a investigación e innovación con el fin de reforzar la cadena de innovación e impulsar los niveles de inversión en toda la Unión.</p>	<p>CLIMA, ENERGÍA Y MOVILIDAD</p> <p>Iniciativa emblemática de la UE: «Una Europa que aproveche eficazmente los recursos». Ayudar a desligar crecimiento económico y uso de recursos, reduciendo las emisiones de carbono de nuestra economía, incrementando el uso de energías renovables, modernizando nuestro sector del transporte y promoviendo un uso eficaz de la energía.</p>	<p>EMPLEO Y CUALIFICACIONES</p> <p>Iniciativa emblemática de la UE: «Una agenda para nuevas cualificaciones y empleos». Modernizar los mercados laborales facilitando la movilidad de los trabajadores y el desarrollo de cualificaciones a lo largo de la vida, con el fin de incrementar la participación en el empleo y de adecuar mejor la oferta a la demanda.</p>
<p>EDUCACIÓN</p> <p>Iniciativa emblemática de la UE: «Juventud en movimiento». Reforzar los resultados de los sistemas educativos y consolidar el atractivo internacional de la educación superior europea.</p>	<p>COMPETITIVIDAD</p> <p>Iniciativa emblemática de la UE: «Una política industrial para la era de la mundialización». Mejorar el entorno empresarial, especialmente para las PYME, y apoyar el desarrollo de una base industrial fuerte y sostenible que pueda competir mundialmente.</p>	<p>LUCHA CONTRA LA POBREZA</p> <p>Iniciativa emblemática de la UE: «Plataforma europea contra la pobreza». Garantizar la cohesión social y territorial de tal forma que los beneficios del crecimiento y del empleo lleguen a todos y de que las personas afectadas por la pobreza y la exclusión social puedan vivir con dignidad y participar activamente en la sociedad.</p>
<p>SOCIEDAD DIGITAL</p> <p>Iniciativa emblemática de la UE: «Una agenda digital para Europa». Acelerar la implantación de internet de alta velocidad y beneficiarse de un mercado único digital para familias y empresas.</p>		

Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas (2010)

Estas iniciativas se han explicitado así para que sean mensurables y fiables a efectos comparativos entre todos los Estados Miembros de la Unión Europea. De entre todas ellas vamos a profundizar a continuación en aquellas que nos resultan más significativas para este trabajo, buscando la relación entre educación y responsabilidad social, advirtiendo, no obstante, que todas se refuerzan mutuamente

y se encuentran interrelacionadas entre sí:

En este sentido, desde la iniciativa emblemática *“Unión por la innovación”*:

- Se propone promover cooperaciones de conocimiento y reforzar los vínculos entre educación, empresa, investigación e innovación, y la promoción del espíritu emprendedor.

Desde la iniciativa emblemática *“Juventud en movimiento”* nos gustaría incidir sobre cuatro de las ideas que plantea:

- La necesidad de que se realice una inversión eficaz en los sistemas de educación y formación desde los niveles de preescolar hasta la universidad.
- La mejora de los resultados educativos, recogiendo las competencias clave e intentando reducir el abandono escolar.
- La revisión del ajuste entre los resultados educativos de las cualificaciones y las necesidades del mercado laboral.
- La mejora de los mecanismos de orientación destinados a los jóvenes para mejorar su incorporación al mundo laboral.

La iniciativa emblemática *“Una agenda digital para Europa”* insiste en:

- Promover el acceso a internet y su utilización por todos los ciudadanos europeos, especialmente mediante actividades que apoyen la alfabetización digital y la accesibilidad.

La iniciativa *“Una política industrial para la era de la mundialización”*:

- Insiste en la renovación de la estrategia de la UE para la promoción de la responsabilidad social de las empresas como elemento clave para contar con la confianza a largo plazo de empleados y consumidores.

Y, finalmente, destacamos de la iniciativa *“Una agenda para nuevas cualificaciones y empleos”* lo siguiente:

- La necesidad de ofrecer un fuerte impulso al marco estratégico de cooperación en educación y formación a todos los interesados. En esta iniciativa está muy

presente la idea de aprendizaje permanente flexible a través de todos los sistemas formales, no formales, informales y profesionales.

- Y por supuesto para que sean reconocidas con mayor facilidad será necesario enmarcarlas en un Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones (MECCO).
- Para ello los sistemas de educación, formación y empleo tendrán que irse consolidando junto con las medidas de protección social, así como promoviendo la responsabilidad social de las empresas.

Este último punto alude directamente a los sistemas de educación, formación y empleo de una manera generalista, sin concretar en qué espacios y organizaciones de estos ámbitos deben desarrollarse estas medidas. El presente trabajo pretende llevar esta concreción al espacio que juegan los Centros Educativos como organizaciones que educan, pero que también son gestionadas como empresas, en la mayor parte de los casos, sin ánimo de lucro. Y también a su propósito de desarrollo, en sentido amplio, de la personalidad humana y de los mimbres de la futura contribución de los estudiantes como ciudadanos.

La Alianza Europea de la RSE constituye una llamada para las empresas e instituciones de la Unión Europea, que España atiende ese mismo año 2006 con la aprobación del Libro Blanco de la RSE en España.

4.5. Libro Blanco de la RSE en España (2006).

Al informe de la Subcomisión Parlamentaria sobre Responsabilidad Social, presentado el 13 de diciembre de 2006, se le conoce como Libro Blanco de la RSE en España y supone el primer documento de este tipo aprobado por un Parlamento Europeo. Como decíamos al final del apartado anterior, España atiende el llamamiento de la Alianza Europea para la RSE y se constituye el Libro Blanco de la RSE después de casi dos años de trabajo de la Subcomisión Parlamentaria de Responsabilidad Social, siendo aprobado por unanimidad. Aceptando las definiciones aportadas por el Foro de Expertos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de la época, quizás la parte más viva del documento es la que aporta recomendaciones de base para el fomento, potenciación y gestión de la Responsabilidad Social en España.

En el informe de conclusiones se definen una serie de actores fundamentales que tienen que contribuir al desarrollo de la Responsabilidad Social de la Empresa. Aunque se destaca su carácter de voluntariedad en el documento, a las ONG, los sindicatos, las universidades, los centros de investigación, las asociaciones empresariales, los medios de comunicación y las organizaciones de consumidores, se les concede un mayor protagonismo en el impulso necesario para su desarrollo. El hecho de que existan diversidad y diferencias significativas en sistemas de reporte y verificación de las memorias de sostenibilidad puede suponer un freno para el desarrollo de prácticas sociales transparentes por la dificultad de homologación en los criterios y por los diferentes fines que pueden tener estos informes de sostenibilidad.

Economía social y Responsabilidad Social van de la mano y se recomienda a las empresas una inversión socialmente responsable (ISR), un ahorro ético, la ejemplaridad en sus prácticas de negocio y que no desarrollen hábitos de consumo que no sean tampoco socialmente responsables (González, 2007).

El libro Blanco señala en el apartado de la potenciación de la RSE que juegan un papel muy importante la formación y la promoción del conocimiento. En su página 97 se destaca literalmente: “la promoción del conocimiento de las ventajas e importancia

de la RSE entre las empresas, consumidores y otros grupos implicados a través de campañas, de intercambio de información, premios, etcétera, incluida, también, la importancia de la inversión responsable; la investigación de casos de estudio de la RSE en la empresa. Al fin y a la postre, el impulso de la formación a todos los niveles: universitario, postgrado y escolar” (Libro Blanco de la RSE en España, 2006).

Sin entrar en los detalles del cómo impulsar la RSE en el ámbito escolar, al menos se integra esta etapa de la formación de los estudiantes dentro de la formación necesaria aunque, en el apartado de la promoción del conocimiento, se incluye sobre todo la aportación que puedan hacer las universidades y las escuelas de negocios, a través de proyectos innovadores de investigación y publicaciones, apoyadas con recursos públicos complementarios a los privados. Todavía no se menciona explícitamente a los centros escolares, pero la demanda de formación sobre RSE es muy explícita y por eso nos parece oportuno realizar una propuesta de trabajo que cubra esa necesidad no mencionada expresamente.

4.6. Consejo Estatal de la Responsabilidad Social de Empresas. CERSE (2008).

Posteriormente a la publicación del Libro Blanco de la RSE en España y como continuación a los trabajos realizados por el Foro de Expertos sobre RSE, teniendo en cuenta la obligación de nuestro país como miembro de la Unión Europea de apoyar el movimiento de la Alianza Europea para la RSE de 2006, se crea el Consejo Estatal de Responsabilidad Social (CERSE) en 2008. Un órgano asesor y consultivo que se adscribe al Ministerio que tiene competencia en las políticas públicas de impulso de la Responsabilidad Social de las empresas, actualmente el Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

El CERSE se constituye con cinco objetivos muy claros (REAL DECRETO 221/2008):

1. Constituir un foro de debate sobre Responsabilidad Social de las Empresas entre las Organizaciones Empresariales y Sindicales más representativas, Administraciones públicas y otras organizaciones e instituciones de reconocida representatividad en el ámbito de la Responsabilidad Social de las Empresas, que sirva como marco de referencia para el desarrollo de la Responsabilidad Social de las Empresas en España.
2. Fomentar las iniciativas sobre Responsabilidad Social de las Empresas, proponiendo al Gobierno, en el marco de sus funciones asesoras y consultivas, medidas que vayan en ese sentido, prestando una atención especial a la singularidad de las PYMES.
3. Informar, en su caso, sobre las iniciativas y regulaciones públicas que afecten a las actuaciones de empresas, organizaciones e instituciones públicas y privadas, que constituyen un valor añadido al cumplimiento de sus obligaciones legales, contribuyendo a la vez al progreso social y económico en el marco de un desarrollo sostenible.
4. Promocionar estándares y/o características de las memorias y/o informes de Responsabilidad Social de las Empresas y de sostenibilidad, así como herramientas más adecuadas para su elaboración y seguimiento.

5. Analizar el desarrollo de la Responsabilidad Social de las Empresas en España, la Unión Europea y países terceros, e informar sobre actuaciones en materia de Responsabilidad Social de las Empresas.

Del primero de estos objetivos nace el grupo de Trabajo sobre “Educación, Formación y Divulgación de la RSE” que, en sus conclusiones, establece una línea muy clara de trabajo sobre el sistema de educación y formación y los principios y valores del desarrollo sostenible (CERSE, 2010). Si bien es cierto que este grupo de trabajo concede mayor importancia en materia de educación a la proyección de la Responsabilidad Social desde el mundo universitario y a la necesidad de un mayor compromiso de la universidad con las empresas y el desarrollo de las localidades y regiones, merece la pena resaltar las siguientes ideas que están relacionadas con nuestro trabajo de investigación:

1. La necesidad de la incorporación a los proyectos educativos desarrollados por los centros de enseñanza, de los valores del desarrollo sostenible y los principios de responsabilidad, formación y sensibilización del profesorado sobre la Década para la Educación del Desarrollo Sostenible (DEDS).
2. La realización de buenas prácticas por parte de los centros, los profesores y los estudiantes, y el desarrollo de actividades complementarias sobre transporte, eficiencia energética, tratamiento de residuos y otras en los centros educativos.

Por lo tanto, tres son las ideas fuerza que nos ofrecen las conclusiones del grupo de trabajo específico sobre “Educación, Formación y Divulgación de la RSE”, junto con uno de los objetivos fundacionales del CERSE:

- La necesidad de incorporar al ADN curricular de los objetivos y programas de estudios de los niveles de educación previos al universitario, los principios de la sostenibilidad y la responsabilidad social.
- La incorporación de estos principios a la gestión del centro mediante la realización de buenas prácticas.
- Darlos a conocer a través de memorias o informes, de manera que ayuden a promocionar estándares y herramientas para su elaboración y seguimiento.

Este informe supone un avance importantísimo al otorgar un papel principal a los sistemas escolares y, además, sus tres ideas fuerza suponen el esqueleto principal del trabajo de investigación que presentamos.

4.7. Estrategia renovada de la Unión Europea y España para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas.

La Estrategia renovada de la Unión Europea (UE) para 2011-2014 sobre responsabilidad social de las empresas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2011), alinea sus planteamientos con una realidad que va más allá de la consecución de los objetivos del Tratado de la Unión Europea de alcanzar el desarrollo sostenible y una economía social de mercado altamente competitiva (Unión Europea, 1992). Dichos planteamientos se establecen, principalmente, ante los requerimientos del Consejo y del Parlamento Europeos a la Comisión para desarrollar más su política de RSE, sobre todo, ante el nuevo escenario de la población europea diferente al del año 2001 en el que se plantearon las primeras directrices y ante la crisis económica y sus consecuencias sociales, que vienen azotando a los ciudadanos a lo largo de varios años, afectando a la confianza de los consumidores en el comportamiento social y ético de algunas organizaciones. De ahí que se considere imprescindible fomentar la creación de las condiciones favorables para un crecimiento sostenible y un comportamiento responsable que coadyuve a la creación de empleo duradero a medio y largo plazo.

El documento de la Comisión muestra los avances realizados en este ámbito a través de una serie de indicadores de progreso encuadrados en el periodo de 2006 a 2011 (Comisión de las Comunidades Europeas, 2011, pp.5-6):

- El número de empresas de la UE que han suscrito los diez principios de RSE del Pacto Mundial de las Naciones Unidas ha aumentado de 600, en 2006, a más de 1900, en 2011;
- El número de organizaciones que tienen sitios registrados en el marco del Sistema de Gestión y Auditoría Medioambientales (EMAS) ha aumentado de 3300, en 2006, a más de 4600, en 2011.
- El número de empresas de la UE que han suscrito acuerdos de empresa transnacionales con organizaciones de trabajadores europeas o mundiales, que abarcan asuntos como las normas laborales, ha aumentado de 79, en 2006, a más de 140, en 2011.

- La adhesión a la Iniciativa de Cumplimiento Social de las Empresas, impulsada por las empresas para mejorar las condiciones de trabajo en sus cadenas de suministro, ha aumentado de 69, en 2007, a más de 700, en 2011.
- El número de empresas europeas que publican informes sobre la sostenibilidad siguiendo las directrices de la Iniciativa Global de Presentación de Informes ha aumentado de 270, en 2006, a más de 850, en 2011.

Así, casi se habrían duplicado en este periodo el número de organizaciones que tienen sitios registrados en el marco del Sistema de Gestión y Auditoría Medioambientales (EMAS) que es una herramienta voluntaria que permite la evaluación y mejora del comportamiento medioambiental de una organización, así como la difusión de la información acerca de su gestión al público y otras partes interesadas. También se han duplicado el número de empresas de la UE que han suscrito acuerdos de empresa transnacionales con organizaciones de trabajadores europeos o mundiales, que abarcan asuntos como las normas laborales, o las iniciativas de cumplimiento social para mejorar las condiciones laborales en las cadenas de suministro de las empresas. E, igualmente, resulta significativo que se haya triplicado la publicación de informes de sostenibilidad siguiendo directrices de la Iniciativa Global, y el número de empresas de la UE que han suscrito los diez principios de RSE del Pacto Mundial de las Naciones Unidas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2011, p. 6).

A este respecto, KPMG es una red global de firmas de servicios profesionales que ofrece servicios de auditoría, fiscales y de asesoramiento financiero y de negocio en 156 países. Es una de las cuatro firmas más importantes del mundo de servicios profesionales, las Big4, junto a PwC, Deloitte y Ernst & Young. A este respecto, si tomamos en cuenta los resultados de las investigaciones que realizó KPMG en 2011 sobre presentación de Informes de Responsabilidad Corporativa en 3400 empresas de 34 países, podemos constatar esta tendencia a nivel internacional. El informe muestra que el 95% de las 250 empresas más grandes del mundo publicaron informes de sostenibilidad en 2011. En el año 2008 ese porcentaje era del 80%, lo cual convierte esta práctica en algo que pasa de lo opcional a lo virtualmente obligatorio. Otra de las conclusiones del trabajo realizado por KPMG es que las empresas están

demostrando cada vez más que los informes de RSE proporcionan valor financiero e impulsan la innovación (KPMG, 2011).

Con posterioridad, en 2013, KPMG presenta un nuevo informe, realizado sobre un total de 4100 empresas, en el que estabiliza los resultados en torno a un 93% de las empresas más grandes del mundo y ve un crecimiento exponencial en las economías emergentes (KPMG, 2013). En este sentido, descubrimos que en ese momento las empresas americanas, con un 76% de informes, superan por primera vez a Europa con un 73%. Europa ha dejado de ser líder en la presentación de estos informes, en gran parte debido al aumento de los mismos en Latinoamérica.

A este respecto, Forética se constituye en una de las asociación de empresas y profesionales de la RSE líder en España que tiene como misión fomentar la cultura de la gestión ética y la responsabilidad social. Actualmente, más de 140 organizaciones y más de 100 socios personales forman parte de Forética. En su informe de 2011 sobre la evolución de la responsabilidad social en las empresas españolas, pone de manifiesto que se han producido numerosos avances, de manera que hay un incremento sustancial en el conocimiento y la notoriedad del fenómeno de la RSE por parte de las empresas españolas en ese momento. Los resultados que presentaba el Informe evidencian un crecimiento progresivo en los dos últimos años hasta el 2011 del conocimiento de la RSE, incrementándose su notoriedad en un 6% desde 2008.

En el último informe publicado por Forética en 2018, el conocimiento espontáneo sobre la Responsabilidad Social se encuentra en valores que superan el 76% de la población, debido a una mayor exposición de la ciudadanía a los aspectos que tienen que ver con la sostenibilidad de las empresas, cada vez más informada y, como consecuencia inmediata, convertida en una consumidora más consciente y exigente. Esto lo pone en evidencia el informe cuando concluye que se están observando en los últimos tiempos dos tipologías de vida sostenible entre los ciudadanos consumidores. Por un lado, la aplicación de criterios socio-ambientales en la administración de recursos (ahorro, consumo, economía colaborativa). Y, en otro

orden de cosas, hábitos de vida con impacto social o ambiental positivo (reciclaje, movilidad sostenible, etc.) (Forética, 2018).

Aunque si profundizamos en los datos relativos a las áreas de gestión más maduras en RSE, la prevención de riesgos laborales, los planes de gestión ambiental y la conciliación e igualdad de género, son los ámbitos más integrados en la gestión en España. Hay que entender que se trata de ámbitos muy regulados que van más allá de la voluntariedad de la empresa. Por ejemplo, en el ámbito de la implantación de programas educativos, solo el 27,8% de las empresas tienen iniciativas de este tipo implantadas, y el 16,7% dicen que lo harán en un futuro. Pero también se subraya una asimetría en este crecimiento, ya que la brecha de conocimiento entre las pequeñas empresas y las medianas y grandes se ha acrecentado de manera importante. Esto resulta bastante significativo si tenemos en cuenta que España tiene un tejido empresarial constituido mayoritariamente por microempresas y pequeñas y medianas empresas. Según el Directorio Central de Empresas (DIRCE), a 1 de enero del año 2018 había en España 3.335.403 empresas. De las cuales, 3.330.971 eran PYMES (de 0 a 250 empleados), lo que supone un 99,9 % del tejido empresarial. En comparación con la Unión Europea, las microempresas (de 0 a 9 empleados) en España suponen el 95,4% del total de empresas.

Por otra parte, se señala en la Comunicación de la Comisión de la Estrategia renovada de la UE sobre Responsabilidad Social de las empresas (2011), que el problema de la situación económica ha llevado a la desconfianza y al abandono de sus actividades de RSE a un 31% de las empresas españolas. Hay que tener en cuenta que desde la última edición del Informe Forética de 2010, se habían destruido 2,3 millones de puestos de trabajo y 130.000 empresas.

Una de las medidas legislativas de la Unión Europea (2014) es la que trata de fomentar en las empresas la divulgación de información no financiera para que aumente el prestigio y la confianza en estas de inversores, consumidores y sociedad en general. La Directiva 2014/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de octubre de 2014, solicita a las empresas un esfuerzo de divulgación de la información que atañe fundamentalmente a los factores sociales y medioambientales. Una

manera de ser coherente con sus acciones, es permitir la comparabilidad de las empresas y su impacto en la sociedad. Impacto que va desde el efecto actual y futuro en el medioambiente, la igualdad en las condiciones de trabajo, el respeto a los convenios fundamentales del trabajo, etc.

En 2017, la respuesta del gobierno español a las indicaciones europeas se materializa a través del Real Decreto-ley 18/2017, de 24 de noviembre, que supone la concreción de la Directiva 2014/95/UE y la refundición de diferentes normas de comercio, la ley de sociedades y la auditoría de cuentas, en materia de información no financiera y diversidad. Su ámbito de aplicación se extiende a cualquier forma jurídica de constitución de empresas y se solicita que se facilite la información dentro de los marcos internacionales reconocidos como ISO, OCDE, Pacto Mundial de Naciones Unidas y, entre ellas, la iniciativa mundial de presentación de informes de sostenibilidad del Global Reporting Initiative (GRI Sustainability Reporting Standards).

La exposición de motivos del Gobierno Español supone también una respuesta al mencionado documento de la Comisión (2011) y pone de manifiesto una preocupación ante la diferente velocidad con la que han asumido la RSE los gobiernos de los estados miembros, frente al mencionado dinamismo demostrado por el tejido empresarial en este sentido. Solo quince de los veintisiete Estados miembros de la UE cuentan en ese momento con políticas nacionales para promover la RSE. Por eso la Estrategia presentada realiza una revisión y propuesta modernizada del concepto de RSE y marca un nuevo programa de acción.

La nueva definición de Responsabilidad Social que propone la Comisión en 2011 es la siguiente:

“La responsabilidad de las empresas por su impacto en la sociedad”.

Aunque se indica como previa condición el cumplimiento de la legislación aplicable en materia de convenios colectivos, la asunción plena de la responsabilidad social se da integrando las preocupaciones sociales, medioambientales, éticas y de consumo

en las estrategias y operaciones básicas de la empresa. Todo ello con una doble intención:

- La maximización de la creación de valor compartido entre las partes interesadas de la empresa (internas y externas).
- La identificación, prevención y atenuación de las posibles consecuencias adversas de sus acciones.

La simplificación de la definición respecto de la propuesta del Libro Verde de la RSE de 2001 supone, a nuestro juicio, un cambio de enfoque fundamental hacia un papel de la empresa más relacional y centrado en la red:

En lugar de una visión de los stakeholders (grupos de interés) centrada en la empresa, que se considera el centro de todas las relaciones, se plantea que en la actualidad la relación con los stakeholders se tiene que pensar no desde la empresa como centro, sino desde la red de relaciones en la que la empresa se inscribe. La referencia pues es la red y es desde ella que la empresa tiene que afrontar sus relaciones (Lozano, 2009, p.15).

Se genera así un concepto de naturaleza pluridimensional que deberá cubrir como mínimo:

- Derechos Humanos.
- Prácticas de trabajo y empleo (formación, diversidad, igualdad de género, salud, bienestar de los trabajadores).
- Cuestiones medioambientales (biodiversidad, cambio climático, uso eficiente de los recursos, evaluación del ciclo de vida y prevención de la contaminación).
- Lucha contra el fraude y la corrupción.
- Participación de las comunidades locales.
- Integración de personas con discapacidad.
- Intereses de los consumidores, incluida la intimidad.

Este programa contiene compromisos para la propia Comisión, pero también recomendaciones para las empresas, los Estados miembros y otros grupos de interés:

- La mejora de la visibilidad de la RSE y sus buenas prácticas.
- La mejora y seguimiento de la confianza en las empresas.
- La mejora de los procesos de autorregulación y co-regulación.
- La mejora de las recompensas que supone la implantación de la RSE.
- La mejora en la divulgación de la información de carácter social y medioambiental.
- La insistencia en que se establezcan políticas nacionales y locales de RSE, así como la armonización de los enfoques europeos y mundiales sobre este aspecto.

Además, al igual que en el Séptimo Programa Marco (2007-2013), se incluye una prioridad referida a la mayor integración de la RSE en la educación, formación e investigación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2011, p.14).

Una vez más, se recomienda a los Estados miembros que animen a los centros educativos, dentro de la propia estrategia Europa 2020, a la integración de la RSE en el marco educativo:

El desarrollo de la RSE exige nuevas capacidades y cambios en los valores y los comportamientos. Los Estados miembros pueden desempeñar un importante papel animando a los centros educativos a integrar la responsabilidad social de las empresas, el desarrollo sostenible y la ciudadanía responsable en los programas educativos pertinentes, en particular en la educación secundaria y la enseñanza universitaria (Comisión Europea, 2011, p.14).

Como hemos analizado anteriormente, la Estrategia renovada de la Unión Europea (UE) para 2011-2014, sobre responsabilidad social de las empresas, anima una vez más a los centros europeos de enseñanza empresarial a suscribir los Principios de las Naciones Unidas para una Educación Responsable en Gestión, así como a la necesidad de fomentar la investigación en estas áreas para contribuir al

desarrollo de las prácticas empresariales y públicas en el ámbito de la RSE, ya en el marco del programa Horizonte 2020.

4.8. Horizonte 2020. El Nuevo Programa Marco Europeo para la Investigación y la Innovación 2014-2020.

Ante el reto propuesto de asegurar la competitividad global de Europa y para la consecución de la excelencia científica, el liderazgo industrial competitivo y la ambición de solucionar los retos sociales que se presentan en Europa, surge Horizonte 2020, con un presupuesto de casi 80 mil millones de euros.

El pleno del Parlamento Europeo aprobó el 21 de noviembre de 2013 todo el paquete legislativo del Programa Marco de investigación e innovación Horizonte 2020. El Programa Horizon 2020 sustituye al Séptimo Programa Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico que estaba previsto que expirara en 2013. Se trata de una propuesta de la Comisión Europea para un programa de financiación de la investigación y la innovación de la Unión Europea para el periodo 2014-2020, con el objetivo de hacer más fuertes las bases científicas y tecnológicas de la Unión Europea.

Engloba dos programas anteriores: 1. FP7: El Séptimo Programa Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico. 2. CIP: El Programa Marco para la Innovación y la Competitividad. Además, incluye la creación del Instituto Europeo para la Innovación y la Tecnología (EIT). Un instituto que contribuye a la construcción de una economía basada en el conocimiento mediante la integración del triángulo del conocimiento formado por la investigación, la innovación y la educación.

Horizonte 2020 se centra en tres prioridades:

- Generar ciencia excelente a fin de fortalecer la excelencia científica de la Unión y de hacer más competitivo el sistema de investigación e innovación de la Unión Europea.
- Fomentar el liderazgo industrial para acelerar el desarrollo de tecnologías que apoyen las empresas y la innovación, incluidas las PYMES.
- Impulsar la Estrategia Europa 2020, mediante el apoyo a actividades que abarquen toda la cadena desde la investigación al mercado.

Así se determina la base sobre la que se pretende construir una cooperación eficaz entre la ciencia y la sociedad, emparejando la excelencia científica con la conciencia social y la responsabilidad. Todo ello, a través de la participación informada de los ciudadanos y de la sociedad civil en las cuestiones relacionadas con la investigación y la innovación mediante el fomento de la educación científica. En ese sentido, los centros educativos tienen mucho que trabajar por la integración de las vocaciones STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics) en España y en concreto en el colectivo de mujeres estudiantes. Según EUROSTAT, solo se gradúan en estas titulaciones el 1,5 de cada mil estudiantes con edades comprendidas entre 20 y 29 años. Esta proporción disminuye si hablamos de mujeres, siendo 0,98 de cada mil en el caso español. Para ello se insta a los países miembros a la realización de agendas de investigación e innovación responsables que atiendan las expectativas y preocupaciones de los ciudadanos y de la sociedad civil. Es lo que se ha denominado “Ciencia con y para la sociedad” que se enmarca en acciones RRI (Responsible Research and Innovation) de investigación responsable y de innovación que deben evaluar las implicaciones para la sociedad y sus expectativas. Se trata de un diseño de investigación e innovación inclusivo y sostenible.

Promover una forma de trabajo transversal en los centros educativos que den soluciones interdisciplinarias y transdisciplinarias que trascienden el currículo establecido, se antoja como uno de los grandes retos didácticos de la próxima década. Así, se constituye como una parte fundamental de la iniciativa Europe 2020, estrategia de la UE para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo y nace con un objetivo de simplificación y de traducción en productos y servicios innovadores, que hagan más fácil la vida cotidiana de las personas y creen oportunidades para las empresas.

La normativa nacional y europea que propone y regula todos estos aspectos, así como las propuestas internacionales sobre los sistemas de información sobre sostenibilidad, derechos humanos, prácticas laborales dignas y medioambiente, es numerosa. Se resume a continuación, en las tablas 7 y 8:

Tabla 7. Marco nacional y Europeo de referencia sobre Responsabilidad Social de la Empresa.

España	
2005	Foro de expertos en Responsabilidad Social de las Empresas
2006	Libro Blanco de la RSE
2007	Mesa de Diálogo Social sobre RSE. "La RSE. Diálogo Social".
2007	Ley 26/2007, de 23 de octubre, de Responsabilidad Medioambiental
2007	Ley Orgánica 3/2007, de 23 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres
2008	Consejo Estatal de RSE (CERSE)
2008	Real Decreto 221/2008, de 15 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las Empresas
2010	Ley de Responsabilidad Social de Extremadura
2011	Ley de Economía Sostenible.
2013	Ley de transparencia
2013	Plan Nacional de RSE España
2018	Ley de Responsabilidad Social de las Cortes Valencianas
Unión Europea	
2001	Libro Verde: fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas de fecha 18 de julio de 2001.
2002	Comunicación de la Comisión, de 2 de julio de 2002 relativa a la "Responsabilidad social de las empresas: una contribución al desarrollo sostenible"
2002	Comunicación de la Comisión, de fecha 8 de julio de 2002, relativa a la responsabilidad social de las empresas: una contribución empresarial al desarrollo sostenible.
2003	Resolución del Consejo Europeo, relativa a la responsabilidad social de las empresas.
2003	Fundación Europea para la mejora del medio de vida y las condiciones laborales
2003	Resolución del Consejo de 6 de febrero de 2003 relativa a la responsabilidad social de las empresas
2004	Informe del Foro Europeo de Grupos Interesados
2006	Comunicación de la Comisión sobre Responsabilidad Social de las Empresas
2006	Estrategia de Desarrollo Sostenible - UE, documento revisado de junio de 2006.
2007	Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de marzo de 2007, sobre la responsabilidad social de las empresas: una nueva asociación
2008	Informe Reunión del Grupo de Alto Nivel RSE. Bruselas 31 de marzo de 2008
2009	Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de febrero de 2009, sobre economía social
	Comunicación de la Comisión al Parlamento, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las
2011	Regiones: Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas, de 25 de octubre de 2011
	Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de
2011	las Regiones, de 25 de octubre de 2011, titulada «Iniciativa en favor del emprendimiento social. Construir un ecosistema para promover las empresas sociales en el centro de la economía y la innovación sociales (Social Business Initiative)»
2011	Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre "Espíritu empresarial social y las empresas sociales" de 26-27 de octubre de 2011
2012	Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de noviembre de 2012, sobre la Iniciativa en favor del emprendimiento social – Construir un ecosistema para promover las empresas sociales en el centro de la economía y la innovación sociales
2013	Resolución del Parlamento Europeo, de 6 de febrero de 2013, sobre responsabilidad social de las empresas: comportamiento responsable y transparente de las empresas y crecimiento sostenible
2013	Reglamento (UE) N° 346/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de abril de 2013 sobre los fondos de emprendimiento social europeos
	Reglamento (UE) N° 1296/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013, relativo a un
2013	Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social («EaSI») y por el que se modifica la Decisión n° 283/2010/UE, por la que se establece un instrumento europeo de microfinanciación para el empleo y la inclusión social
2014	Directiva 2014/24/UE del Parlamento Europeo y del Consejo sobre contratación pública
	Directiva 2014/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 22 de octubre de 2014 por la que se modifica la Directiva
2014	2013/34/UE en lo que respecta a la divulgación de información no financiera e información sobre diversidad por parte de determinadas grandes empresas y determinados grupos
2015	Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de septiembre de 2015, sobre emprendimiento social e innovación social en la lucha contra el desempleo
2015	Dictamen del Comité Económico y Social Europeo "La Economía del Bien Común: un modelo económico sostenible orientado a la cohesión social".
2015	Conclusiones del Consejo de la Unión Europea sobre la promoción de la economía social como motor clave del desarrollo económico y social en Europa
2019	Hacia una Europa sostenible en 2030. Bruselas

Fuente: Propia.

Tabla 8. Sistemas de información, sostenibilidad, derechos humanos, practicas laborales dignas y medioambiente.

Guías, estándares y sistemas de información Sostenibilidad	
1990	World Business Council for Sustainable Development (WBCSD)
1996	Series Accountability
1997	Social Accountability Internacional (SAI)
1999	Pacto Mundial de las Naciones Unidas (Global Compact)
1999	SGE21 Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable
2000	Los objetivos de desarrollo del Milenio (ODM)
2002	Global Reporting Initiative (GRI)
2005	Los Principios para la Inversión Responsable (PRI)
2006	EFR Empresa Familiarmente Responsable
2007	Principios para una Educación Responsable en Gestión (PRIME)
2007	RS10 Sistema de gestión de la responsabilidad social empresarial
2010	ISO 26000 y los sistemas de gestión
Derechos Humanos	
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas
1966	Asamblea de las Naciones Unidas: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
1966	Asamblea de las Naciones Unidas: Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos
1993	Declaración de Viena y Programa de Acción
1998	Declaración de la OIT sobre los Principios y Derechos Fundamentales del Trabajo
1999	Principios Universales del Pacto Mundial (Global Compact) en materia de derechos humanos, trabajo y medio ambiente.
Prácticas laborales y trabajo digno	
1948	Convenio no 87 de la OIT sobre libertad sindical y protección del derecho de sindicación
1949	Convenio no 98 de la OIT sobre derecho de sindicación y negociación colectiva
1971	Convenio no 135 de la OIT sobre los representantes de los trabajadores
1996	Convención Interamericana contra la Corrupción
1997	Convenio de Lucha contra la Corrupción de Agentes Públicos Extranjeros en las Transacciones Comerciales Internacionales de la OCDE
1998	Declaración de la OIT sobre principios y derechos fundamentales en el trabajo
1999	Agenda de Trabajo Decente de la OIT
2000	Declaración Tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social de la OIT
2000	Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales.
2000	Declaración del Milenio de las Naciones Unidas
2003	Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción
2004	Principios de Gobierno Corporativo de la OCDE
Medio ambiente:	
1971	Convenio Ramsar sobre los humedales
1972	Convenio de vertidos de Londres
1973	Convenio MARPOL (Convenio internacional para Prevenir la Contaminación por los Buques)
1979	Protocolo de Ginebra del Convenio sobre Contaminación Atmosférica Transfronteriza a Larga Distancia
1979	Protocolo de Gotemburgo del convenio sobre Contaminación Atmosférica Transfronteriza a Larga Distancia de 1979, relativo a la reducción de la acidificación, de la eutrofización y del ozono en la troposfera.
1985	Protocolo de Helsinki del Convenio sobre Contaminación Atmosférica Transfronteriza a Larga Distancia.
1987	Protocolo de Montreal sobre sustancias que destruyen la capa de ozono.
1988	Protocolo de Sofía del convenio sobre contaminación Atmosférica Transfronteriza a Larga Distancia.
1989	Enmienda de prohibición al Convenio de Basilea sobre el Control de los Movimientos Transfronterizos de los Desechos Peligrosos y su Eliminación.
1997	Protocolo de Kyoto.
1998	Convenio de Rotterdam sobre el procedimiento de Consentimiento Fundamentado Previo (CFP)
2001	Convenio de Estocolmo sobre Contaminantes Orgánicos Persistentes (COP)

Fuente: Propia.

A pesar del prolijo marco reglamentario nacional e internacional descrito, en la búsqueda del cumplimiento de los derechos humanos, del sostenimiento de prácticas laborales de trabajo digno y el medioambiente, todavía quedan muchas asignaturas pendientes y los objetivos se vuelven a planificar una y otra vez, esta vez sí en un esfuerzo sostenido en el tiempo.

En este sentido, más allá de los 17 objetivos de desarrollo sostenible señalados en la Agenda 2030, algunos “think tank” siguen realizando investigaciones más allá de esta fecha. Un ejemplo es el informe Agenda 2032 donde se revelan siete ejes fundamentales del futuro de la sustentabilidad en una revisión de los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ComunicaRSE, 2017):

1. Cambio climático. Se describe la necesidad de unas “finanzas verdes”, el desarrollo de la economía circular y el buen manejo del mercado del carbono. La inversión climática emergente puede contribuir a la creación de millones de empleos “verdes”.
2. La agenda de los derechos humanos en las cadenas de valor globales. La propia presión de Naciones Unidas o las declaraciones del G20 en 2017 llaman a fortalecer planes de acción sobre empresas y derechos humanos.
3. Cuarta revolución industrial. Los temas relacionados con la inteligencia artificial la robotización de procesos y tareas, el internet de las cosas, el Big Data y el Blockchain (es una cadena de bloques, una estructura de datos en la que la información se agrupa en conjuntos a los que se les añade meta-informaciones relativas a otro bloque de la cadena anterior en una línea temporal, de manera que gracias a técnicas criptográficas, la información contenida en un bloque solo puede ser repudiada o editada modificando todos los bloques posteriores(...)) El sistema de Blockchain en la práctica ha permitido, gracias a la criptografía, la implementación de un registro contable distribuido que permite soportar y garantizar la seguridad de dinero digital (<https://es.wikipedia.org/>, s.f.). Estos asuntos dejarán de ser asuntos futuristas, para convertirse en cotidianos e influyentes en nuestras vidas.
4. Las empresas en ciudades sostenibles. Aspectos como el transporte

eficiente, viviendas sostenibles, calidad de vida y mejor salud, son aspectos que ya tienen en cuenta los dos grandes acuerdos globales que destacan la importancia del rol de las ciudades: Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Conferencia sobre el Cambio Climático de París (COP21).

5. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Su cumplimiento dependerá de los planes de acción nacionales e internacionales, así como de su regulación.
6. La comunicación de la sostenibilidad. La aspiración de que la comunicación sobre sostenibilidad no sea necesaria porque se integre normalizada en la práctica de las empresas.
7. Transparencia y corrupción. La rendición de cuentas contribuirá a disminuir los niveles de corrupción, entre otras razones, por la presión de la opinión pública, la contribución de una gobernanza equilibrada, la comunicación digital 360 grados y los ciclos de información 24/7.

Concretamente, si nos centramos en los ejes 5 y 6, encontramos el ecosistema adecuado donde deben trabajar los centros educativos.

Como cierre de esta apartado, señalamos en el siguiente gráfico los cuatro hitos cronológicos que han marcado el camino para que los centros escolares puedan estar integrados en una estrategia que partió con un enfoque de Responsabilidad Social Empresarial para llegar al eje que marca el propósito de cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la evaluación del compromiso que tienen con la sostenibilidad.

Gráfico. 10 Hitos hacia el desarrollo sostenible.

2007



Foro de Expertos sobre RSE.

2011



Comisión Europea. Estrategia Europa 2020.

“integrar la RSE, el desarrollo sostenible y la ciudadanía responsable en los programas educativos pertinentes”

2014



UNESCO *“Aprender hoy para un futuro sostenible”*

Línea 3: *“Integrar prácticas de sostenibilidad en contextos pedagógicos y de capacitación (mediante enfoques que abarquen al conjunto de la institución)”*

2015



17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

nº4: *“advirtiendo de la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”.*

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 5. EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA EVALUACIÓN DEL COMPROMISO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS CON LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DEL GLOBAL REPORTING INITIATIVE (GRI4)

En este capítulo se realiza una revisión del estado de la cuestión acerca de la sostenibilidad y sus objetivos y se comienza a detallar una propuesta de evaluación del cumplimiento de esos objetivos a través de la herramienta Global Reporting Initiative. Encuadramos el origen del término desarrollo sostenible y también su implicación multidimensional (económica, social y medioambiental) para los centros educativos. Además, se explica la transición de los Objetivos de Desarrollo de Milenio, revisados en 2015, hacia los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible y el Plan de Acción 2018 para la implementación de la Agenda 2030 para erradicar la pobreza y favorecer un desarrollo sostenible e igualitario.

5.1. El desarrollo sostenible y el modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED)

El concepto de desarrollo sostenible ha evolucionado, adquiriendo una creciente complejidad que va más allá de la visión unilateral del medio ambiente y su comprometida supervivencia. Lo vemos en los distintos hitos que van marcando las Cumbres de Estocolmo (1972), la Carta de Belgrado (1975) o la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi (1977), y que terminan por acuñar un concepto de Desarrollo Sostenible convenido y aceptado internacionalmente, propuesto en el llamado Informe Brundtland (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988), el cual promueve un concepto de desarrollo sostenible que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Previamente, Lester Brown, fundador de Worldwatch Institute, a principios de los años 80 del siglo pasado ya había acuñado una definición que enfrentaba la satisfacción de necesidades presentes sin tener que comprometer a las futuras generaciones (Suzuki, 2003). Se trata de un concepto cualitativo, que supera la visión unidimensional y cuantitativa del término crecimiento. Un modelo que se ha consolidado a través de profundas raíces humanísticas (Murga-Menoyo, 2009), con

una interdependencia recíproca entre los problemas económicos, los retos sociales y los problemas ecológicos del planeta (Novo, 1995); manteniendo la misma esencia, pero dándole un carácter sistémico a los problemas y replanteando las relaciones entre los seres humanos y los elementos que les rodean, desde un punto de vista intra-generacional e intergeneracional (Lozano, 2009).

Esta visión sistémica hace de la sostenibilidad educativa, la capacidad de un sistema de implicarse en las complejidades de una mejora continua coherente con los profundos valores del fin de la persona (Fullan, 2005). Por lo tanto, a diferencia del pensamiento sistémico o de la teoría de la complejidad, la idea de sostenibilidad es inherentemente moral.

La Conferencia Mundial de la UNESCO de 2014, “Aprender hoy para un futuro sostenible”, cerró el ciclo de trabajo de la Década de la educación para el desarrollo sostenible con 5 líneas prioritarias de trabajo para el futuro. De ellas, la propuesta número 3 deja clara la imperiosa necesidad de nuestra propuesta: Integrar las prácticas de sostenibilidad en los contextos pedagógicos y de capacitación (mediante enfoques que abarquen al conjunto de la institución).

Ante este mandato expresado en términos de necesidad, el año 2015 se estableció como hito para hacer una valoración del cumplimiento de los compromisos establecidos en el año 2000 en la Resolución 55/2 referente a la Declaración del Milenio, por los países firmantes. Dichos compromisos fueron concretados en 8 objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales quedan reflejados en la siguiente tabla.

Tabla 9 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)

OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO (ODM) 2000-2015	
1	Erradicar la pobreza extrema y el hambre
2	Lograr la enseñanza primaria universal
3	Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de las mujeres
4	Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años
5	Mejorar la salud materna
6	Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades
7	Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
8	Fomentar una alianza mundial para el desarrollo

El Informe 2015 de seguimiento de los ODM pone de manifiesto algunas mejoras a nivel mundial de cada uno de los objetivos, pero establece la necesidad de revisarlos y actualizarlos. Esta situación incide en que en la agenda post-2015 se identifiquen 17 nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para una futura revisión en el 2030, los cuales se pueden ver en la tabla 10 (Naciones Unidas, 2015).

Para el seguimiento del cumplimiento de los objetivos establecidos por los diferentes países participantes, se ha configurado un informe mundial de cumplimiento de los ODS (SDG Index and Dashboards Report. Global Responsibilities) que debe instar a los países a no perder el impulso en las reformas necesarias para cumplir los objetivos en 2030. A este respecto, España, cuya valoración se sitúa en el nada despreciable puesto 25 de 156 países participantes, todavía no obtiene ningún objetivo de ODS con luz verde (en una escala representada de forma cromática, donde el verde es el máximo grado de cumplimiento y el rojo el mínimo). Los aspectos sobre los que España tiene un requerimiento mayor son los referidos al crecimiento económico sostenido, el fomento de la innovación y una industria, producción y consumo sostenibles, el cambio climático y los efectos de la

contaminación, y la conservación de los ecosistemas terrestres y especialmente los acuáticos (Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network, 2017).

El Plan de Acción de 2018 para la implementación de la Agenda 2030, supone el reflejo de los primeros avances que va realizando España para la consecución de los objetivos de la Agenda 2030. En este plan se definen 9 políticas de acción: 1. Prevención y lucha contra la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. 2. Igualdad de oportunidades: Plan estratégico. 3. La Agenda Urbana Española. 4. La Economía Circular. 5. La Ley de Cambio Climático y Transición Energética. 6. La investigación científica y técnica para los ODS. 7. La economía social: Estrategia 2017-2020. 8. Plan de Gobierno Abierto. 9. Recuperar la Cooperación Española al servicio de los ODS (Gobierno de España, 2018). Desde estas políticas se abre un debate para intentar clarificar y acelerar la implementación de los ODS en aquellas áreas prioritarias de actuación. Para ello, el Gobierno de España ha estimulado la participación de las organizaciones de la sociedad civil, empresas del sector privado, universidades, centros de análisis y pensamiento y colegios profesionales.

Como señala la revisión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible realizada por Forética (2018), una de las acciones realizadas por España en el marco de la gobernanza para 2018, ha sido crear un Alto Comisionado para la Agenda 2030, una nueva oficina y un Consejo de Desarrollo Sostenible de carácter consultivo. Además, se ha adaptado al nuevo esquema ministerial un grupo de Alto Nivel para la Agenda 2030. Y se ha puesto en marcha una Comisión mixta Congreso-Senado para los ODS.

En este sentido, se puede apreciar en el mencionado informe de Forética (2018) la comparativa de España con otros países del G20 en materia de coordinación e implantación de mecanismos para los ODS, donde observamos lo siguiente:

- 12 países del G20 han alineado sus estrategias nacionales con los ODS y 7 de ellos han elaborado un plan de acción. España ha dado ambos pasos en el año 2018.

- Un 70% de los países del G20 ha establecido una Comisión Interministerial para la implementación de los ODS y un 40% una Comisión en el Parlamento para la implementación de los ODS, al igual que España
- Un 40% de los países del G20 ha establecido una página web específica sobre ODS, entre los que se encuentra España también.
- Otro 40% de los países del G20 ha establecido una batería de indicadores para medir su progreso. España ha identificado 134 de los 232 indicadores únicos establecidos por Naciones Unidas, alineada con la media de estos países que ya ha llevado a cabo este ejercicio.
- Sin embargo, España y casi todos los países no han dotado fondos para la implementación de la Agenda 2030 en los Presupuestos Generales del Estado. En este caso, solo India lo ha hecho.

A continuación mostramos una tabla con el detalle de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible:

Tabla 10. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2015-2030

1	Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo	10	Reducir la desigualdad en y entre los países
2	Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible	11	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
3	Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades	12	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
4	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos	13	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
5	Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas	14	Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
6	Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación sostenible y el saneamiento para todos	15	Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica
7	Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos	16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles
8	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos	17	Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible
9	Construir infraestructura resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación		

Fuente: www.un.org

Aunque todos los objetivos de desarrollo sostenible convocan a la acción por parte de todas las instancias sociales y económicas, el objetivo 4 es el que se centra concretamente en la educación. Allí es donde los centros educativos tienen que focalizar su esfuerzo, entendiendo la relación que todas sus actividades van a tener por extensión en la contribución a los otros 16 objetivos.

El objetivo 4 advierte de la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Partiendo de la premisa de que se han producido muchos avances en este sentido, pero aún así más de 265 millones de niños y niñas aún no están escolarizados y que el 22% de estos están en edad de asistir a la escuela primaria.

El marco de acción para la realización del Objetivo 4 se circunscribe a la Declaración de Incheon (República de Corea), celebrada en mayo de 2015 y organizada por la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA (Fondo de Población para las Naciones Unidas), PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo), ONU y ACNUR (UNESCO, 2016).

Los principios en los que reposa el marco de acción provienen de instrumentos y acuerdos internacionales incluidos en el artículo 26 de la declaración universal de los derechos humanos, la convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, la convención sobre los derechos del niño, el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las naciones unidas, la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la convención sobre el estatuto de los refugiados, y la resolución de la asamblea general de las naciones unidas sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia.

Este objetivo 4 tiene unas metas concretas que se resumen en los siguientes puntos:

- Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad.
- Asegurar servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad.
- Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad.
- Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo.
- Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
- Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
- Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles.
- Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género.
- Aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo.
- Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados.

La gobernanza, la rendición de cuentas y las alianzas suponen la primera de las modalidades de aplicación de los aspectos que propone el Objetivo 4 de los ODS.

En el primer balance de la Agenda 2030 realizado en 2016, se deja muy claro que para poner en marcha los ODS se hacen necesarios mecanismos a nivel regional, nacional y mundial de gobernanza, rendición de cuentas, coordinación, supervisión,

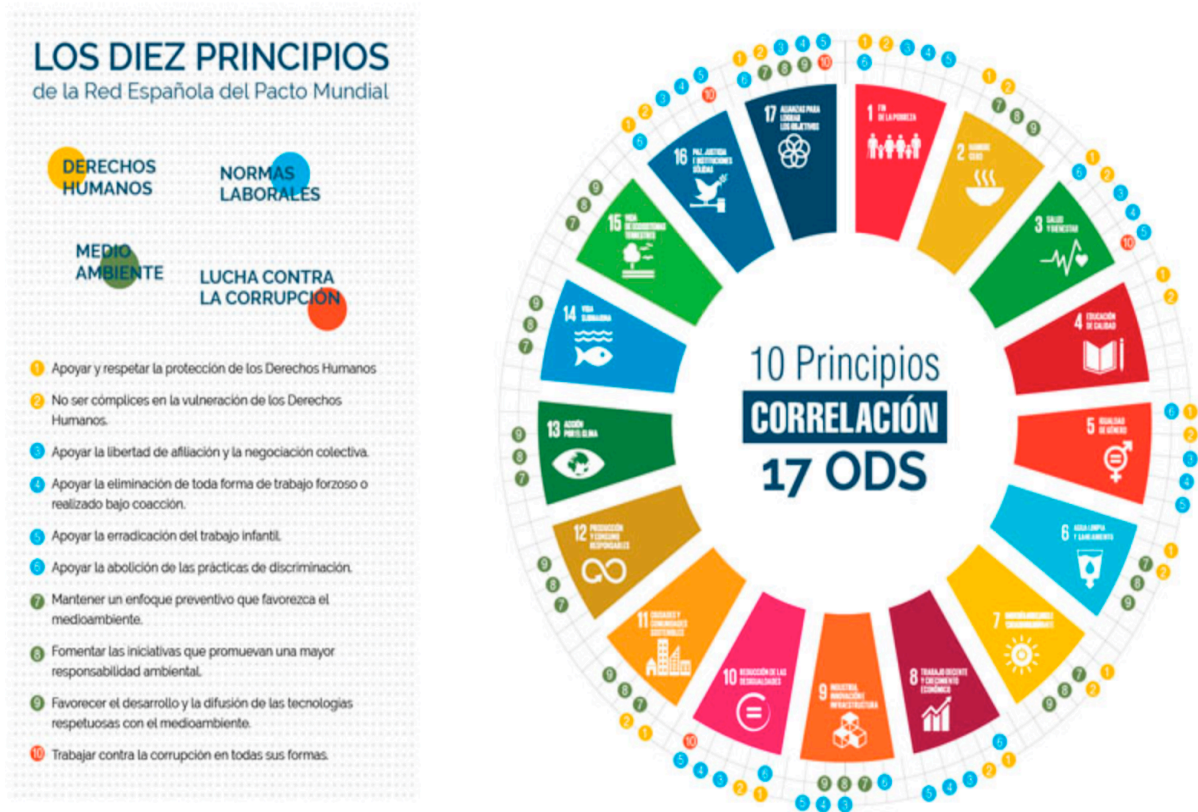
seguimiento y examen, y la presentación de informes y políticas de evaluación basadas en la evidencia.

Una de las últimas revisiones de este objetivo que hace Naciones Unidas, advierte que más de la mitad de los niños y adolescentes del mundo (el 58%) siguen sin alcanzar los niveles mínimos de competencia lectora y competencia matemática. Con una desigual distribución de estos datos y a pesar de que el 85% del profesorado está correctamente capacitado para el nivel de educación primaria, solo el 34% de las escuelas primarias de los países menos desarrollados tienen electricidad en 2016 y menos del 40% tiene instalaciones básicas de aseo que contribuyan a una correcta higiene y salubridad (Naciones Unidas, 2018).

Las orientaciones del balance de la Agenda 2030 contextualizadas al ámbito educativo y a sus organizaciones, se traducen en la necesidad de una evaluación institucional del compromiso de los centros con la sostenibilidad (UNESCO 2016). Una correcta planificación, aplicación y seguimiento junto a los grupos de influencia con los que buscar alianzas con un sentido integrador y participativo, asegurando el derecho a participar de todas las partes interesadas. Y, más concretamente, si nos referimos a los métodos didácticos para implementarlo en las aulas, entendemos que será más fácil llevar a cabo el mandato para garantizar que la educación sea de calidad desde una perspectiva competencial, como oportunidad para el aprendizaje para toda la vida. Más adelante, en el apartado explicativo sobre los indicadores propios del sector educativo, que se proponen en el instrumento, se detallan cuáles son las metodologías más apropiadas para ese desarrollo competencial.

Estos enfoques metodológicos con un fuerte componente competencial, suponen un marco excepcional para orientar las acciones del centro escolar, a nivel de gestión institucional de la Responsabilidad Social, que tengan entre sus objetivos integrar los 10 Principios de Pacto Mundial de Naciones Unidas con los mencionados Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030. El modelo que se presenta en capítulos posteriores está perfectamente alineado con esta consolidación. A continuación se muestra la correlación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los Principios de Pacto Mundial de Naciones Unidas.

Gráfico. 11. Correlación entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los principios del Pacto Mundial.



Fuente: <https://www.pactomundial.org>

Precisamente, nuestra propuesta de creación de un modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED) estaría bajo el paraguas de un enfoque institucional de gestión responsable hacia la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible de manera integral. Nos parece pertinente proponer para los Centros Educativos un modelo de puesta en marcha y evaluación voluntarios del compromiso con la sostenibilidad, un enfoque de gestión de Responsabilidad Social Educativa que guíe al Centro a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible que se proponga en el proyecto educativo. En esto consiste la diferencia entre realizar acciones de compromiso social (Llano, 2010) a que el Centro sea socialmente responsable, a habitar en la Responsabilidad Social Educativa como forma de ser de la institución educativa (Martínez Domínguez, 2014).

Esta responsabilidad supone el inevitable vínculo que tienen que conformar todos los miembros de la comunidad educativa hacia el fin del desarrollo sostenible. Supone, en definitiva, una llamada de atención a la corresponsabilidad (Murga-Menoyo, 2009). Un modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED) comporta una respuesta institucional conjunta y corresponsable, ejemplar y ejemplarizante, que atiende los retos complejos que en materia de economía, sociedad y medioambiente se producen en nuestro entorno.

Desde que Elkington (1997) acuñara la expresión “Triple Bottom Line”, para referirse a la demanda progresiva para las organizaciones de adoptar un enfoque integral de creación de valor que resulte viable económicamente, que sea medioambientalmente sostenible y también socialmente responsable, son muchas las voces autorizadas que advierten de que solo se podrá sobrevivir a medio-largo plazo si se aúnan los tres vértices de la gestión sostenible desde una visión integral. Esa visión integral supone que las líneas estratégicas de la organización identifiquen claramente cuáles son sus objetivos en las áreas sociales y medioambientales, paralelamente a la cuenta de resultados tradicional. Solo de esta manera, se podrá valorar si realmente están contribuyendo al progreso social. (Ramírez, 2006; Casado, 2006).

5.2. La evaluación del compromiso de los centros educativos con la sostenibilidad a través del Global Reporting Initiative (GRI)

En el siguiente apartado se hace un recorrido por diferentes guías, estándares y sistemas de evaluación de la sostenibilidad y se justifica la elección del Global Reporting Initiative (GRI) como herramienta para nuestra investigación y propuesta. A continuación, se explica la estructura del GRI y su pertinencia para cumplir con las actuales demandas de rendición de cuentas en nuestro sistema educativo.

5.2.1. Guías, estándares y sistemas de evaluación de la sostenibilidad.

Más allá de las posibilidades o limitaciones que supongan las prescripciones normativas, es un reto insoslayable para el Centro Educativo asumir la responsabilidad del desarrollo de un plan de sostenibilidad de manera propia y aceptada por su comunidad. Otro de los retos que debe cumplir, a este respecto, es la integración de las acciones educativas que se corresponden con los componentes del desarrollo sostenible, no solo a través de las prescripciones curriculares propias, sino haciendo que se integren, de manera que no se muestren transversales, sino diluidas en el propio *ethos* comportamental y metodológico del centro.

El siguiente paso es el de la gestión institucional de la Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED), y para ello se hacen necesarios aspectos de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de estos aspectos:

En la actualidad no es una práctica habitual que los centros dispongan de “referentes” o “indicadores” desde los que se diferencian las formas sostenibles de las no sostenibles del desarrollo, en base a los cuales poder adaptar las prácticas personales, sociales y educativas, a formas de comportamientos más sostenible; y hace falta construir indicadores que actúen como referentes para evaluar dichas prácticas (Aznar y Ull, 2012, p. 216).

Se hace necesario pues, involucrarse en la creación de una herramienta institucional de actuación consciente y comprometida con el desarrollo sostenible.

Las primeras memorias de sostenibilidad se publicaron en torno a finales de los años 90 y se enfocaban sobre todo en cuestiones medioambientales (emisiones, descargas y gestión de residuos) y en cuestiones relacionadas con la salud y seguridad laboral (lesiones, accidentes de trabajo y fallecimientos) (Baztán y Viegas, 2014). Pero, conforme alcanza popularidad el Informe Brundtland, los contenidos de las memorias se enriquecen y tienen en cuenta el concepto más amplio de desarrollo sostenible.

Hasta la fecha no existe un estándar consensuado y aceptado a nivel mundial que englobe todas las características de la sostenibilidad. Su clasificación varía en función de sus objetivos. A continuación, se clasifican algunos de los más importantes (Olcese, 2008):

- Guías, estándares y sistemas de certificación social: Modelo certificable de excelencia empresarial de la European Foundation (EFQM de RC), Norma Social americana certificable Accountability 8000 (SA8000), Modelo certificable de Gestión de la Empresa Familiarmente Responsable (EFR1000), Norma ISO sobre Responsabilidad Social (ISO26000), Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable de Forética (SGE 21), Sistema de gestión de la responsabilidad Social de las empresas (UNE 165010 EX).
- Guías de informes sociales o sistemas de información no certificables: Accountability 1000 (AA1000), Guía Global Reporting Initiative (GRI) para la elaboración de memorias de sostenibilidad.
- Guías de códigos de conducta y principios éticos de libre adscripción: Pacto Mundial.

A continuación, se muestra de manera resumida la clasificación de las guías, estándares y normas más importantes que informan de la sostenibilidad a nivel organizacional (ver Gráfico 12).

Gráfico. 12. Guías, estándares y sistemas de información sobre sostenibilidad

Fuente: elaboración propia.

El lanzamiento del Pacto Mundial en el año 2000, promueve la idea de proponer un compromiso de adscripción voluntario hacia la responsabilidad social. Dividido en cuatro áreas principales (derechos humanos, normas laborales, medio ambiente y lucha contra la corrupción), establece 10 principios fundamentados en declaraciones y convenciones universales (ver Tabla 11). El Pacto Mundial de Naciones Unidas (Global Compact) constituye la mayor iniciativa internacional de promoción para la implantación de los diez principios universalmente aceptados como eje para la promoción del desarrollo sostenible. En la actualidad son más de 12500 organizaciones adheridas, extendidas en mas de 160 países.

Tabla 11. Los 10 principios fundamentales del Pacto Mundial.

Derechos Humanos	1. Apoyar y respetar la protección de los derechos humanos. 2. No ser cómplice de abusos de los derechos humanos.
Ámbito Laboral	3. Apoyar los principios de la libertad de asociación y sindical y el derecho a la negociación colectiva. 4. Eliminar el trabajo forzoso y obligatorio. 5. Abolir cualquier forma de trabajo infantil. 6. Eliminar la discriminación en materia de empleo y ocupación.
Medio Ambiente	7. Apoyar el enfoque preventivo frente a los retos medioambientales. 8. Promover mayor responsabilidad medioambiental. 9. Alentar el desarrollo y la difusión de tecnologías respetuosas del medio ambiente.
Anti corrupción	10. Las empresas deben trabajar contra la corrupción en todas sus formas, incluidas la extorsión y el soborno.

Fuente: <http://www.pactomundial.org>

Al tratarse de una iniciativa abierta a todos los grupos de interés, las organizaciones de cualquier sector y condición pueden adherirse a la alianza del Pacto Mundial, tales como empresas, ONG, sindicatos, instituciones académicas y organizaciones de carácter social, independientemente del tamaño y sector. Precisamente, una de las críticas fundamentales que se han realizado a este respecto es que se pone gran énfasis en los grupos de interés externos a las organizaciones y no tanto en las dinámicas organizativas internas. (Strandberg, 2010).

En cualquier caso, supone un propósito importante. Se trata de una norma política y no una norma de auditoría, y trata de que las empresas se conciencien e inicien avances en materia de sostenibilidad con un gran afán de comunicación y transparencia. El hecho de que otras normas hayan adaptado sus criterios para que las organizaciones cumplan a la vez los principios del Pacto Mundial y sus requerimientos propios, les dota de una naturaleza complementaria que supone un gran impulso para la iniciativa de las organizaciones, puesto que economizan esfuerzos y cumplen con varios aspectos a la vez.

En concreto, en nuestro país existen un total de 2517 entidades adheridas a la Red Española del Pacto Mundial, ocupando en 2015 el primer puesto a nivel mundial por número de participantes y suponiendo un crecimiento del 4% respecto del año anterior. De esta cantidad, un 15% son grandes empresas, el 76% PYMES y microempresas, y el 9% entidades no empresariales (tercer sector, asociaciones empresariales e instituciones educativas) (Red Española del Pacto Mundial, 2017). Dentro de ese 9% destacan los compromisos de entidades de educación no universitaria como la Sociedad Cooperativa de enseñanza San Cernín de Navarra, o los Colegios Ramón y Cajal y la Cooperativa de Enseñanza Gredos San Diego en Madrid.

Esta red de entidades están unidas por su compromiso con el Pacto Mundial pero utilizan diferentes maneras para informar de sus compromisos en materia de sostenibilidad.

En nuestro caso, de todas las guías, estándares y sistemas de información señalados, para evaluar cómo se comporta una organización educativa en materia de sostenibilidad proponemos una de las más aceptadas y de más fácil aplicación que es la promovida por la organización no gubernamental Global Reporting Initiative (GRI) en su cuarta versión (GRI4), a la que nos vamos a referir de manera más precisa a continuación.

5.2.2. Global Reporting Initiative.

El reconocimiento de numerosas asociaciones y organizaciones de ámbito internacional (La Organización Internacional de Normalización (ISO), La Carta de la Tierra, El Pacto Mundial de las Naciones Unidas (PM), El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), entre otros.) confirman el aval, la credibilidad y la pertinencia en el uso de los reportes de sostenibilidad GRI4 para demostrar el avance de las organizaciones educativas en el cumplimiento de los principios de sostenibilidad, con una garantía de fiabilidad de los informes que se sostiene en que su elaboración debe hacerse a través de unos principios rectores de contenido (participación de grupos de interés, materialidad, exhaustividad y contexto de sostenibilidad) y con unos niveles concretos de calidad (equilibrio, comparabilidad, precisión, periodicidad, claridad y fiabilidad) que se desarrollarán más adelante (Global Reporting Initiative, 2015).

Sus bases de datos albergan más de 37000 reportes, de los cuales 278 corresponden a 115 instituciones educativas de rango universitario. Estos datos justifican nuestro argumento de necesidad, en favor de los avances imprescindibles en este ámbito de otros niveles obligatorios de enseñanza no universitaria (desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria y Bachillerato).

La práctica cada vez más extendida de realización de memorias de sostenibilidad está suponiendo un avance en la vigilancia que las organizaciones y ámbitos de la sociedad civil realizan de cómo impactan los aspectos sociales, ambientales, económicos y de gobernanza de algunas empresas, de manera que se facilita la transparencia en la provisión de información a los grupos de interés o la comparabilidad. De esta manera, se permite reconocer las buenas prácticas (según la Organización Mundial de la Salud (OMS), las OSC son organizaciones voluntarias no estatales, sin ánimo de lucro, integradas por personas de ese ámbito social). Pero además, de manera clara el GRI (Global Reporting Initiative, 2015b) reconoce como imperativos:

- Impulsar la mejora del desempeño.
- Promover la rendición de cuentas.
- Empoderar a los ciudadanos.

En este sentido, es un modelo que se ajusta bien a los sistemas de Gestión de la Calidad, también conocidos como SGC, ya que ayuda a las organizaciones a marcarse objetivos, medir el desempeño y gestionar el cambio con el propósito de una mejora continua, convirtiendo aspectos abstractos en tangibles y concretos, que ayudan a la comprensión y gestión de las consecuencias de las actividades y objetivos que el centro educativo tiene en materia de sostenibilidad (Rodríguez Guerra y Ríos Osorio, 2016). A los centros que ya estén utilizando sistemas de Gestión de la Calidad como las normas ISO (International Organization of Standardization) o EFQM (Modelo Europeo de Excelencia Empresarial), les resultará más fácil la implantación de un modelo de gestión de sostenibilidad que también tiene en cuenta las fases de diagnóstico, diseño, implantación, verificación y mejora, propias de los sistemas de gestión de calidad.

Las memorias de sostenibilidad son la manifestación del esfuerzo del centro educativo por diagnosticar y actuar en una espiral de mejora continua respecto de los indicadores que se hayan marcado previamente. Indicadores de compromiso que deben afrontarse en un enfoque integral, nunca desagregado o como sumatorio de compromisos y en el sentido del ciclo PDCA del Circulo de Deming (Edwards Deming) que propone planificar, hacer, verificar y actuar en cualquier proceso.

La Guía GRI4 (Global Reporting Initiative) que nosotros vamos a utilizar para la realización de reportes de sostenibilidad, presenta un total de 150 indicadores distribuidos en diferentes categorías de clasificación. 58 indicadores suponen un resumen de los contenidos básicos generales de aspectos como la estrategia y análisis, la definición del perfil de la organización, la decisión de los aspectos materiales y su cobertura, la definición y participación de los grupos de interés, el gobierno y la integridad ética. Y 92 indicadores sirven para señalar la actuación de la organización en materia económica, de cuidado e impacto sobre el medio ambiente y

de desempeño social (prácticas laborales y trabajo digno, derechos humanos, sociedad y responsabilidad sobre productos).

Cabe insistir en la versatilidad del modelo GRI, ya que estos indicadores son perfectamente compatibles y aplicables con los diez principios del Pacto Mundial, así como con las líneas directrices de la OCDE para empresas multinacionales y la norma ISO26000. El establecimiento de estos indicadores y la persecución de su cumplimiento, coherentes con las finalidades del Proyecto Educativo del Centro, determinarán de alguna manera, el estilo de responsabilidad del Centro escolar ante la sociedad, y cómo su actuación es más o menos coherente con unos valores fundamentales que estén referenciados hacia el bien común. Algunos macro-estudios sobre empresas de países emergentes señalan que a pesar del voluntarismo que existe y de la importancia que se le da a la elaboración de estas memorias en las empresas (no así en el mundo educativo), donde se conoce de primera mano la repercusión de sus actividades en el medio ambiente y la sociedad a través de acontecimientos que se relacionan con la pobreza o el cambio climático, sin embargo, se realizan sin rigor en la atención a cuestiones significativas, lo que evita que la información y el proceso sean óptimos en muchas ocasiones (Barkemeyer, 2015).

De lo mencionado previamente, se evidencia la importancia del establecimiento de unos indicadores que se correspondan con los criterios de materialidad que aconseja la norma. El concepto de materialidad es muy importante en la aplicación de este instrumento porque para decidir su relevancia y su inclusión deben combinarse factores externos e internos. Dicho de otra manera, son aspectos irrenunciables para evaluar cómo se está comportando la comunidad educativa y son esenciales poner en evidencia si ese comportamiento organizacional es coherente internamente con las finalidades y la misión que se propone el centro, y además está combinado con la pertenencia a un entorno-red de convivencia con otros centros y unas preocupaciones y expectativas sociales que han sido expresadas por los *stakeholders* o grupos de interés.

En el siguiente gráfico se muestra la estructura general de la Guía GRI.

Gráfico. 13. Categorías y Aspectos de la Guía GRI.

CUADRO 1: CATEGORÍAS Y ASPECTOS DE LA GUÍA				
Categoría	Economía		Medio ambiente	
Aspectos ^{III}	<ul style="list-style-type: none">Desempeño económicoPresencia en el mercadoConsecuencias económicas indirectasPrácticas de adquisición		<ul style="list-style-type: none">MaterialesEnergíaAguaBiodiversidadEmisionesEfluentes y residuosProductos y serviciosCumplimiento regulatorioTransporteGeneralEvaluación ambiental de los proveedoresMecanismos de reclamación en materia ambiental	
Categoría	Desempeño social			
Subcategorías	Prácticas laborales y trabajo digno	Derechos humanos	Sociedad	Responsabilidad sobre productos
Aspectos ^{III}	<ul style="list-style-type: none">EmpleoRelaciones entre los trabajadores y la direcciónSalud y seguridad en el trabajoCapacitación y educaciónDiversidad e igualdad de oportunidadesIgualdad de retribución entre mujeres y hombresEvaluación de las prácticas laborales de los proveedoresMecanismos de reclamación sobre las prácticas laborales	<ul style="list-style-type: none">InversiónNo discriminaciónLibertad de asociación y negociación colectivaTrabajo infantilTrabajo forzosoMedidas de seguridadDerechos de la población indígenaEvaluaciónEvaluación de los proveedores en materia de derechos humanosMecanismos de reclamación en materia de derechos humanos	<ul style="list-style-type: none">Comunidades localesLucha contra la corrupciónPolítica públicaPrácticas de competencia deslealCumplimiento regulatorioEvaluación del impacto social de los proveedoresMecanismos de reclamación por impacto social	<ul style="list-style-type: none">Salud y seguridad de los clientesEtiquetado de los productos y serviciosComunicaciones de MercadotecniaPrivacidad de los clientesCumplimiento regulatorio

Fuente: Global Reporting Initiative (2015)

Como ya hemos mencionado, el Global Reporting Initiative supone un estándar de medición de la sostenibilidad que está estructurado de acuerdo a la triple cuenta de resultados de la responsabilidad social (economía, medioambiente y desempeño

social). Cubre perfectamente con los principios del Pacto Mundial y su metodología de aplicación responde a los mismos pasos que los sistemas de Gestión de Calidad.

Los indicadores mencionados serán la base para la discusión de los grupos de interés sobre los aspectos en los que el centro educativo rendirá cuentas a ellos mismos y a la sociedad.

5.3. La rendición de cuentas del centro educativo.

Como hemos destacado en el apartado anterior, uno de los imperativos del Global Reporting Initiative es la promoción de la rendición de cuentas. Por este motivo conviene profundizar seguidamente sobre la rendición de cuentas en la Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED).

Es indudable que los mecanismos de rendición de cuentas son en general un camino que avanza hacia la transparencia, aunque la buena gestión responsable de una organización siempre estará en un peldaño mayor que el de la regulación de la rendición de cuentas.

Como sostiene Puterman (2016), las regulaciones son el marco común, la RSE es la capacidad y el talento de hacer un cuadro memorable dentro de ese marco. La excelencia en términos de sostenibilidad será propia de una gestión responsable que llegue más allá de dicha regulación. Es cierto que la autora explica, no obstante, que la no regulación tampoco garantiza que las organizaciones se sumen por convicción, ya que existen muchas regulaciones que no se cumplen. La apuesta una vez más debería ser crear una cultura de responsabilidad y valor, y no hay mejor lugar que los centros educativos para ir generándola.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa pone un especial énfasis en atender la recomendación reiterada de la OCDE para que la mejora de los resultados de los centros educativos esté unida a una mayor transparencia en la rendición de cuentas, vinculada a una mayor autonomía de estos. Y en su Artículo 122 habla con claridad de la asignación de recursos a los centros públicos o privados

concertados, en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan y su condicionamiento a la justificación y rendición de cuentas de la adecuada utilización de los recursos (LOMCE, 2013). Esta corriente, por desarrollar en España en el ámbito educativo, tiene algunos precedentes de impacto en leyes como la aprobada en Estados Unidos en 2001, bajo el mandato de Georg Bush, con el título de No Child Left Behind (Ningún niño rezagado).

La rendición de cuentas es un concepto amplio que se puede abordar de muchas maneras, como el uso de procesos políticos para asegurar la rendición de cuentas democrática, la introducción de reformas basadas en el mercado para aumentar la rendición de cuentas a familias, o el desarrollo de sistemas de rendición de cuentas apoyados en pares para aumentar la responsabilidad profesional de los profesores. Un ejemplo actual de esta última es la iniciativa *Race to the top* (carrera hacia la cima) en 2009 bajo el mandato del presidente Obama, utilizando herramientas similares a las anteriores para evaluar, recompensar y sancionar a los maestros. La gran novedad es que las herramientas utilizadas para la rendición de cuentas las desarrollarían los distritos locales, limitando sustancialmente el papel del gobierno federal en esta área.

En este sentido y desde nuestra perspectiva, los sistemas de rendición de cuentas o responsabilidad escolar pueden adoptar dos enfoques diferentes.

Una posibilidad es incluir recompensas y/o sanciones explícitas por el desempeño que exceda o no cumpla con las expectativas. Los ejemplos de consecuencias positivas para las escuelas y los educadores en estos sistemas pueden incluir mayores recursos o autonomía para gastar estos recursos a nivel escolar, así como bonos para educadores en escuelas exitosas. Algunos sistemas de rendición de cuentas ofrecen recompensas a las escuelas que superan las expectativas establecidas o se mueven con fuerza en la dirección de hacerlo.

Por otro lado, los sistemas de responsabilidad también podrían incluir sanciones explícitas para las escuelas que no cumplan con las expectativas. Ejemplos de estas

sanciones podrían ser la disminución de recursos o incluso la reestructuración o cierre absoluto de algunos centros educativos.

Sin embargo, es posible que los sistemas de responsabilidad escolar no necesiten tener consecuencias explícitas de las administraciones públicas para influir en el comportamiento del educador.

Si estamos de acuerdo en pensar que las administraciones son solo uno de los muchos agentes del desempeño escolar, otros agentes de desempeño —los padres y miembros de la comunidad— pueden tener el impacto suficiente para influir en el comportamiento de los centros educativos. Aquí está la base de la rendición de cuentas y la transparencia en materia de sostenibilidad para los centros educativos. La que participa del concurso de los grupos de interés que afectan y se ven afectados por las decisiones del centro educativo (Figlio y Loeb, 2011).

Sin pretender polemizar, pero sí animar el debate intelectual, para el enfoque que proponemos de RESCED, esta perspectiva de rendición de cuentas puede resultar restrictiva si no va más allá de los resultados académicos y de la preocupación importante por mejorarlos. Por eso, la propuesta que se plantea es más amplia y está entroncada con los aspectos económicos, sociales, medioambientales y educativos, para que la propuesta de sostenibilidad sea completa. Más adelante hablaremos sobre esta cuestión detalladamente.

Cabrales (2015) nos explica que la rendición de cuentas tampoco es inocente y hay muchas formas de gestionarla y muchas consecuencias no intencionadas. Saber si la evaluación tiene consecuencias explícitas o no es un condicionante muy importante. Aunque exista evaluación podría ocurrir que no haya un sistema de premios o castigos. Otro aspecto importante es qué se mide.

En cualquier caso, un centro educativo que haya normalizado la práctica de enfoques basados en la Gestión de la Calidad y de Responsabilidad Social, no debería tener problemas para establecer una correcta negociación con las

administraciones educativas, en el establecimiento de unos indicadores objetivos que atiendan las necesidades contextualizadas de su población escolar.

Como resumen, se puede entender entonces que la Responsabilidad Social del Centro Educativo es un itinerario, pero también un proceso iterativo de innovación y aprendizaje que consta de tres componentes interrelacionados:

- La clarificación del propósito del centro educativo en materia de sostenibilidad (coherencia entre el mensaje y la acción que se manifiesta a través de las memorias de sostenibilidad).
- La relación con todos los grupos de interés. Nos parece adecuado el enfoque que entiende que esta relación es un diálogo, de manera que no solo se exija actuar, sino también escuchar (Lozano, 2009).
- Y la *accountability* (rendición de cuentas).

Nuestro modelo de Gestión de la Responsabilidad Social del Centro Educativo que presentamos a continuación, se basa en este itinerario. En primer lugar, la clarificación del propósito del centro educativo en materia de sostenibilidad se manifiesta con la respuesta informativa a los indicadores que se identifican y proponen en el ámbito económico, medioambiental, social y socio-educativo. La relación con los grupos de interés se manifestará en una fase posterior, cuando el instrumento pueda ser revisado y, finalmente, el ámbito de la rendición de cuentas será periódico en un ciclo de mejora y revisión continua.

PARTE 2.
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

**CAPÍTULO 6. MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED) BASADO EN GRI4, (Materialidad, Participación de los grupos de interés, Contexto de Sostenibilidad y Exhaustividad):
Proceso de identificación y priorización de contenidos para el diagnóstico.**

En este capítulo realizaremos una propuesta concreta de modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED) tomando como base el Global Reporting Initiative.

El manual de aplicación que incluye la Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad del Global Reporting Initiative, en su versión G4, recomienda una serie de pasos a seguir para la definición de aspectos materiales y la cobertura que estos pueden tener en una organización que pretenda orientar su actividad y su misión en un contexto de Sostenibilidad (Global Reporting Initiative, 2015).

Si bien la Guía ofrece gran flexibilidad en la determinación de contenidos para la elaboración de las memorias, sí que se muestra bastante determinante en que la selección debe realizarse de acuerdo a una serie de principios para determinar el contenido de la memoria (participación de los grupos de interés, contexto de sostenibilidad, materialidad y exhaustividad). Sobre la base de este modelo, se presentará una identificación de indicadores esenciales y se ampliarán algunos de sus contenidos, adaptándolos al sector de la educación. Esta primera propuesta se someterá posteriormente a un proceso de revisión por parte de expertos en la materia, que nos ayudarán a realizar nuestra propuesta definitiva.

6.1. Principios que determinan el contenido de la memoria de sostenibilidad.

Cuatro son los principios a los que nos vamos a referir: participación de los grupos de interés, contexto de sostenibilidad, materialidad y exhaustividad.

6.1.1. Participación de los grupos de interés.

Desde que apareciera por primera vez en 1963 en un memorándum del Stanford Research Institute, se viene utilizando con mayor frecuencia la definición acuñada por Freeman que entiende como stakeholder cualquier individuo o grupo que puede afectar a la consecución de los objetivos de la organización, o que puede verse afectado por ella (Freeman, 1984).

A este respecto, si bien en el ámbito empresarial se destaca el carácter voluntario, con una visión pluralista, considerando que lo verdaderamente importante es la relación con los grupos de interés y traspasar la concepción más tradicional de rendir resultados a sus accionistas (*shareholders*), en el caso de los centros educativos se ha venido vinculando este significado con la transparencia en el acceso, administración de recursos, participación en los procesos de decisión y en la adopción de criterios y objetivos sostenibles a medio y largo plazo (Torre, 2010).

No obstante, esta relación puede enfocarse desde tres puntos de vista, según la aportación de Guédez (2017).

En primer lugar, existe un *enfoque puramente analítico* donde de lo que se trata es de que la organización descubra qué tipo de relación interesada tiene con sus grupos de interés, en función de los atributos de poder (defensa de sus propios intereses), urgencia (requerimiento en el tiempo) y legitimidad (importancia y estabilidad). Cuando un grupo de interés solo tiene uno de los atributos, Guédez (2017) lo denomina latente, cuando tiene dos, expectante, y cuando tiene tres se le considera definitivo. Esto le servirá a la organización para tener bien clasificados a sus grupos de interés y establecer un mapa de comportamientos sostenido en el tiempo.

El *enfoque instrumental* se centra básicamente en los beneficios que aseguren éxito económico, donde la relación con los grupos de interés es un medio y no un fin en si mismo.

El tercer *enfoque* es el que denomina *normativo*. Los grupos de interés no son medios sino personas con dignidad e intereses legítimos con la empresa y la sociedad, que obligan a no ser instrumentalizados. Este sería el enfoque con un planteamiento ético superior.

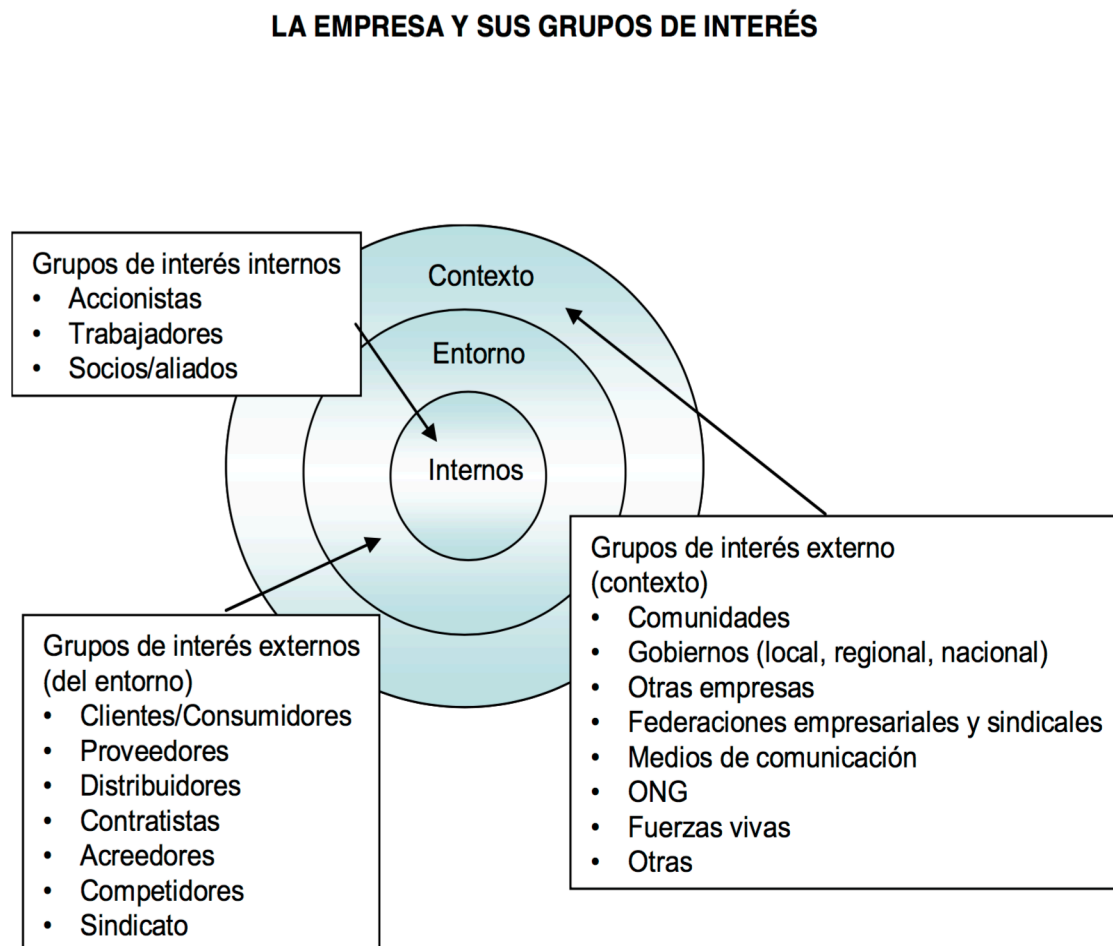
Ya puede entenderse a partir de lo descrito, que los tres enfoques son necesarios de una manera equilibrada, armonizando los intereses y entendiendo que estos tienen un componente común de conveniencia o beneficio en el orden moral o material.

Una clasificación más desagregada puede darnos pistas de cómo se tiene que orientar el enfoque de relación con los grupos de interés:

- Grupos de interés internos, que serían aquellos que tienen una relación directa y explícita en la funcionalidad y la organización de la empresa.
- Grupos de interés externos del entorno, que serían aquellos en los que el negocio tiene capacidad de resonancia.
- Grupos de interés externos del contexto, los cuales tienen una capacidad de influencia mutua menor, ocupando puestos de segundo orden.

Estas entidades o personas pueden verse afectadas de manera significativa, y sus acciones también pueden afectar dentro de lo razonable a la capacidad de la organización para desarrollar con éxito sus estrategias y conseguir sus objetivos. Como se ha mencionado anteriormente, la asunción del concepto de stakeholder o grupo de interés, no es solo una atención especial a los actores que se relacionan con una organización, en este caso educativa, sino que demanda una manera diferente de organizarse y de determinar la naturaleza de esa relación. En el siguiente gráfico podemos ver un ejemplo de los diferentes grupos de interés que pueden existir según la clasificación establecida.

Gráfico. 14. La empresa y sus grupos de interés.



Fuente: Guédez (2017, p.8)

En este sentido, el proceso de elaboración de las memorias de sostenibilidad tiene que ser consensuado junto a los grupos de interés de la comunidad educativa, de manera que evitemos sesgos en las dimensiones evaluadas. De entre los grupos de interés del Centro Educativo, clasificados como internos y externos en función de su posición de influencia (Guerras, 2015), señalamos como destacados los siguientes (Cloquell Ballester, 2006):

- Internos: Equipo Directivo, Profesorado, Estudiantes, *Alumni*, Asociación de Padres y Madres, Personal no docente, Representantes legales o Propietarios de los Centros Educativos.
- Externos de Entorno: Padres y Madres, Abuelos, Otros Centros educativos, Universidades, Editoriales, Proveedores, Vecinos, Organizaciones de la Sociedad Civil y Futuros empleadores, servicios de asesoramiento (médico, logopedia, etc.).
- Externos de Contexto: Medios de Comunicación, ONG y asociaciones juveniles, Sindicatos y entidades políticas, Entidades locales, Administración estatal, autonómica y europea, otras empresas.

Estos grupos de interés nos indican que la naturaleza tradicional de las relaciones entre las empresas y sus interlocutores ha dejado de estar cargada solo de intereses, para densificarse de valores. Valores socialmente compartidos que dan lugar a una nueva personalidad en las organizaciones. Hablamos de organizaciones o empresas relacionales, empresas conversacionales (Lozano, 2009), que nos llevan a realizar una propuesta en este trabajo que consideremos que debe servir a los centros educativos como guía de inicio para esa conversación que ayude a entender expectativas e intereses comunes. A ser inclusivos y participativos, porque este aspecto de participación bien documentado (qué grupos de interés, cómo y cuándo) propiciará un proceso de aprendizaje continuo dentro de la organización y por las partes externas que permitirá mejorar la rendición de cuentas y sobre todo reforzará la confianza y la credibilidad.

A continuación se explican los otros elementos fundamentales que tienen que tenerse en cuenta en el momento de la redacción de los indicadores que constituyen las memorias de sostenibilidad: contexto de sostenibilidad, materialidad, exhaustividad y criterios de calidad.

6.1.2. Contexto de sostenibilidad.

El centro educativo tiene que reflejar el modo en que contribuye, o quiere hacerlo en un futuro, a la mejora de las condiciones económicas, ambientales y sociales de su entorno más próximo, así como a una escala mayor. No cabe aquí, aunque sería muy loable, intentar mostrar un conjunto de acciones futuras, las cuales, en un desiderátum de un mundo mejor, solo mostrarán las acciones que se deberían realizar en relación a estos temas. El instrumento memoria pretende ser ajustado, realista y medible, como explicaremos seguidamente.

A este respecto, en el centro educativo y de acuerdo a la propuesta de Aznar (2012), el concepto de sostenibilidad implica la elaboración colectiva de la interpretación de códigos de comportamiento sostenibles para todos. Y elaboración colectiva no se refiere solo a la creación de productos o servicios que respeten más el medio ambiente sino, fundamentalmente, al desarrollo de una nueva ética capaz de orientar las capacidades humanas para pensar, actuar y promover la defensa de la vida en nuestro planeta, de acuerdo a las tres dimensiones del desarrollo sostenible (económica, social y medioambiental).

La gran dificultad para el centro educativo será, por tanto, dar una respuesta armónica, teniendo en cuenta siempre en sus actuaciones la interdependencia y funcionalidad de estas dimensiones. Tendrá que intentar mantener un equilibrio en la conservación del capital natural y su mantenimiento, al mismo tiempo que en el desarrollo de la promoción de la justicia social dentro del centro escolar, como primer signo de identificación con la justicia social de diferentes países y grupos sociales. Así como en la económica, con un crecimiento condicionado a la realización de prácticas respetuosas y de creación de oportunidades para todos.

Se trata entonces de una actuación consensuada y con concreción, ya que no existe un modelo de aplicación universal del desarrollo sostenible, sino que depende de la contextualización del centro escolar (situación, contexto socio-económico, político, cultural).

La comprobación de la intencionalidad del centro educativo en materia de sostenibilidad deberá realizarse en relación con cada uno de los temas o indicadores que se consensuen como significativos, comprobando si la organización expone su visión del desarrollo sostenible, si realiza mediciones de los asuntos que se tratan en la memoria, si identifica la magnitud de los impactos (riesgos y oportunidades) y su aportación para maximizarlos o minimizarlos según sea el caso. Por ejemplo: “una organización podría informar sobre las prestaciones sociales y los sueldos, comparándolos con los ingresos medios y mínimos nacionales, así como con la capacidad de las redes de protección social para atender a las personas que se encuentren en situación de pobreza o en niveles cercanos a la pobreza” (Global Reporting Initiative, 2015, p.10).

6.1.3. Materialidad.

La materialidad de los asuntos a incluir en la memoria de sostenibilidad del centro educativo, por su parte, la determinan la comunidad educativa junto a sus grupos de interés, y da significado a aquellos que sí merecen la pena ser incluidos y que son irrenunciables. Una vez más, determinar lo que es irrenunciable que aparezca supone considerar la omnipresente triple cuenta de resultados del modelo de desarrollo sostenible (económico, ambiental y social) y seleccionar aquellos aspectos que tienen “impactos significativos”.

Para el modelo GRI4, cuando hablamos de impactos significativos hacemos referencia a aquellos que preocupan a una comunidad de expertos o que se han identificado mediante instrumentos aceptados tales como diferentes métodos de evaluación. La comprobación a realizar cuando se determinan aspectos materiales debe tener en cuenta la contextualización del sector al que pertenece la organización (en nuestro caso la enseñanza) y sus principales asuntos de preocupación y retos futuros. También es importante tener en cuenta aquellos aspectos de orden legal y reglamentario que no deben dejarse en el tintero.

Por ejemplo, parece importante indicar información sobre el salario de nuestros profesores, desglosado por sexo y en comparación con el salario mínimo local. Este sería un aspecto material irrenunciable, pero además tiene un sentido referencial de cómo es la inversión de la organización en el bienestar económico de sus empleados. Además, reflejaría la competitividad de los salarios de la organización. Por eso la materialidad o importancia de un indicador lo es, no solo porque deba aparecer información sobre ese aspecto, sino también por la información complementaria que da sobre otros aspectos.

6.1.4. Exhaustividad.

Para la Real Academia Española (2014) exhaustivo es “aquello que agota o apura por completo”. Puede entenderse entonces que para abordar completamente un aspecto previamente seleccionado como significativo por los grupos de interés y que después es recopilado en la memoria de sostenibilidad, se hace necesario atender a que esta práctica de recopilación atienda a las dimensiones de alcance, límite y tiempo:

- El alcance en el modelo G4 del Global Reporting Initiative hace referencia a que la suma de indicadores sea suficiente para reflejar los impactos significativos, tanto económicos, como ambientales y sociales.
- La cobertura de cada aspecto determina los límites donde se producen los impactos de cada aspecto material. En este sentido, la propia redacción de los indicadores ya debe determinar si el impacto tiene un carácter interno o externo. Cada indicador tiene su propia cobertura.
- Determinar claramente el periodo objeto de la memoria y cuáles son los ciclos de presentación, así como la continuidad de estos periodos, apoya la exhaustividad de la memoria y da significatividad al esfuerzo continuado que la organización realiza por hacer este trabajo colectivo. De esta manera, se pueden vislumbrar los impactos a corto plazo, pero también los que tienen un efecto acumulativo significativo a largo plazo.

6.2. Criterios de Calidad.

Para lograr que los principios anteriormente mencionados sirvan para que el proceso sea transparente y sirva para realizar a futuro evaluaciones sobre el desempeño del centro educativo en materia de responsabilidad social, en la Guía GRI4 se recomienda que los contenidos seleccionados se hayan confeccionado teniendo en cuenta unos criterios de calidad: equilibrio, comparabilidad, precisión, puntualidad, claridad y fiabilidad:

Equilibrio. La memoria debe reflejar de una manera imparcial el desempeño de la organización en materia de sostenibilidad. Probablemente este es uno de los temas más controvertidos y por eso es conveniente que se complemente de una manera objetiva con el criterio de fiabilidad. La clave de este apartado es que los grupos de interés tengan suficiente participación como para asegurar que no se omitan aspectos desfavorables que sean obstáculos para el desempeño general.

Comparabilidad. La comparabilidad del desempeño de la organización tiene dos variables a tener en cuenta. Por una parte, la comparabilidad temporal de la propia organización. La trazabilidad de las memorias de sostenibilidad, a lo largo del tiempo, ofrece una imagen objetiva de la evolución y mejora de los compromisos en aquellos aspectos pasados que tuvieran que revisarse. Para conseguir esta trazabilidad es importante que la información sea clasificada con unos criterios y métodos uniformes y consistentes para evaluar el progreso. Por otra parte, es importante también que esos criterios sean suficientemente homologables con otras organizaciones para facilitar la comparabilidad entre aquéllas que operan en el mismo sector.

Precisión. La información que se presenta debe ser detallada para que se pueda analizar el desempeño de la organización. En este apartado hay que tener en cuenta que no es lo mismo la presentación de datos cuantitativos, que dependerán del método específico utilizado para recopilarlos y analizarlos, que cualitativos, referidos a una serie de características que habrá que convenir en función del tipo de información y del destinatario.

Puntualidad. En este caso es habitual realizar un calendario regular y periódico para que la información no esté desactualizada y se presente con proximidad a los hechos relatados.

Claridad. En este apartado es importante que la información se comprenda adecuadamente por parte de todos los grupos de interés, de manera que no tengan que realizar esfuerzos extraordinarios, bien porque la información es muy técnica y rebuscada, bien porque es árida y pesada en su presentación. Tener en cuenta las dificultades de accesibilidad de algunos miembros a la información también es un dato a tener en cuenta en la elaboración de las memorias.

Fiabilidad. Se refiere a la necesidad de que los datos y la información que se presenta en las memorias pueda ser comprobada por los grupos de interés. De esta manera se pueden conocer los principios que se han tenido en cuenta para su elaboración. Es recomendable añadir anexos o referencias documentales concisas, de manera que cualquiera pueda acceder a esa información. La información sobre el desempeño que no se sustente en evidencias justificativas no debería figurar en la memoria. En ocasiones, algunas instituciones educativas que ya han elaborado Memorias de Sostenibilidad prefieren mostrar esta característica a través del concurso de una auditoría externa (Grupo Sorolla, 2016). GRI recomienda la opción de verificación externa para mejorar el criterio de exhaustividad, aunque no sea obligatorio. Incluso, algunas instituciones que ya tenían implantados Sistemas de Gestión de Calidad y Medioambiente ISO 9001 e ISO 14001, complementan estos en sucesivas fases con un enfoque ampliado e integral del compromiso con el desarrollo sostenible, a través de la elaboración de Memorias de Sostenibilidad bajo el paraguas GRI (Ramírez Codina y García-Baquero Urbiola, 2012).

Se propone entonces la utilización de un instrumento abarcable y adaptado a los centros educativos, que nos permita hacer un diagnóstico de cobertura de los contenidos. A continuación vamos a precisar el proceso de desarrollo de la parte práctica de esta investigación, teniendo en cuenta los aspectos anteriores en el diseño del instrumento.

6.3. Parte descriptiva del proceso y avance metodológico de la propuesta.

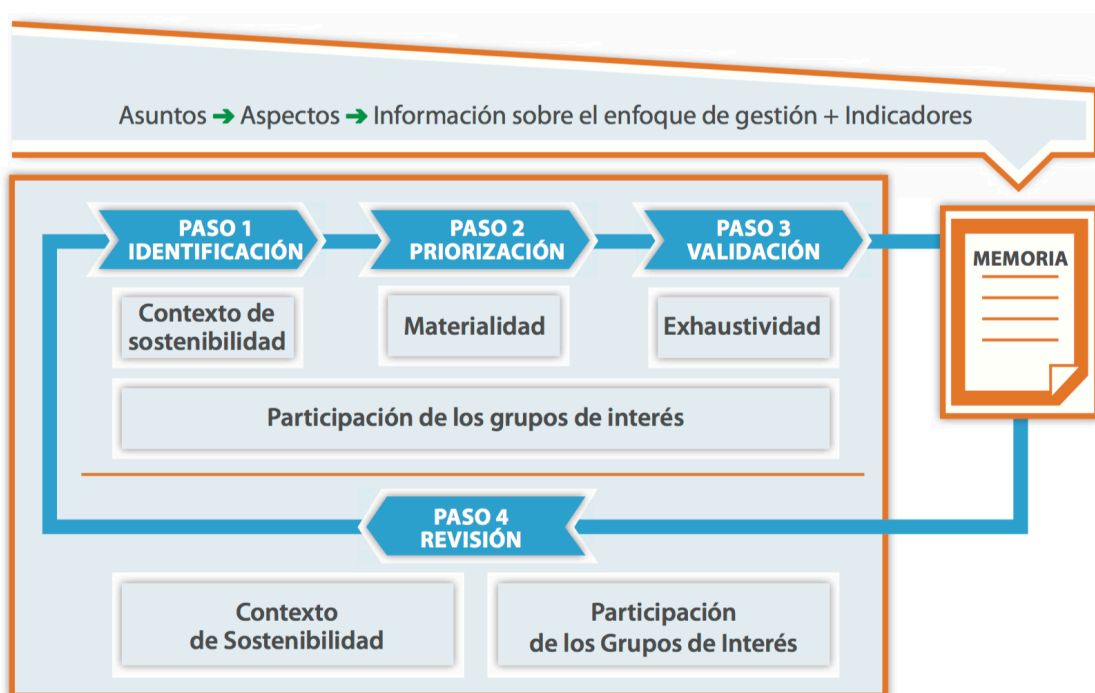
Vamos a realizar una propuesta que consiste, en primer lugar, en identificar los aspectos de la guía GRI4 menos relevantes y poco adaptados al entorno educativo y al contexto español y expurgarlos. Cabe destacar que esta propuesta que realizamos a través de la identificación, priorización, validación y revisión de unos indicadores y la desestimación de otros, debe llevarse a cabo siempre teniendo en cuenta los principios mencionados anteriormente para determinar el contenido de la memoria. Como consecuencia de la gran variabilidad de sectores de actividad existentes, el manual de aplicación de GRI4 propone que se establezcan indicadores sectoriales específicos o bien se creen indicadores propios (Global Reporting Initiative, 2015, p.40).

Esta propuesta supone un primer diagnóstico de aspectos materiales y de adaptación de los 150 indicadores de GRI4 al contexto del centro educativo, sobre el que se llevará a cabo un enfoque metodológico descriptivo exploratorio apoyado en la técnica del juicio de expertos consultados en esta materia.

A este respecto, el proceso de discusión sobre los aspectos materiales que tienen que configurar la Memoria de Sostenibilidad del Centro, supone un ejercicio más de participación activa de toda la comunidad educativa y un proyecto de responsabilidad, que incluye a todos los grupos que afectan a su actividad y pueden verse afectados por esta. La recomendación es que el proceso de determinación de los aspectos materiales comience con la identificación de los mismos. Una vez hecho esto, se podrá determinar la cobertura de estos (Global Reporting Initiative, 2015). Un procedimiento pertinente para esta identificación puede ser la consulta a los grupos de interés para la identificación conjunta de estos aspectos. En nuestro caso, es el investigador el que realizará la identificación de los aspectos materiales, entendiendo que una vez propuesto el instrumento definitivo, este puede servir de base para una nueva discusión y establecer un proceso repetitivo de depuración de los mismos, en este caso contando con los grupos de interés.

Como hemos señalado anteriormente, este proceso suele concurrir en diálogo con los grupos de interés y teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla la organización y su nivel de impacto. Suele ser probable que las organizaciones que elaboran las primeras memorias de sostenibilidad se centren más en los impactos internos que en los externos. En el caso de un centro educativo es evidente el impacto interno inmediato en su comunidad de profesores y estudiantes, pero también y, cada vez más, los centros educativos no son considerados islas. En el siguiente gráfico se muestra cómo es el itinerario del proceso de definición de aspectos materiales que propone GRI.

Gráfico. 15. El proceso de definición de los Aspectos Materiales y su cobertura, según GRI.



Fuente: Global Reporting Initiative (2015)

En nuestro caso se pretende proponer una herramienta previa que sirva para analizar la situación del centro educativo en torno a sus niveles de gestión de la responsabilidad social y se ha obviado el concurso de los grupos de interés en la propuesta inicial. Una vez que el centro educativo decide utilizar el modelo final presentado, sí que deberá establecer un diálogo con los grupos de interés sobre esa base, para que la discusión enriquezca y contextualice el modelo.

Como hemos señalado anteriormente, este proceso suele concurrir en diálogo con los grupos de interés y teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla la organización y su nivel de impacto. Suele ser probable que las organizaciones que elaboran las primeras memorias de sostenibilidad se centren más en los impactos internos que en los externos. En el caso de un centro educativo es evidente el impacto interno inmediato en su comunidad de profesores y estudiantes, pero también y cada vez más los centros educativos no son considerados islas.

En el siguiente gráfico. se muestra cómo será el itinerario que nosotros seguiremos en nuestra investigación, adaptando algunas de las fases propuestas anteriormente según GRI. Entendiendo que en nuestro caso se pretende proponer una herramienta previa que sirva para analizar la situación del centro educativo en torno a sus niveles de gestión de la responsabilidad social, se ha obviado el concurso de los grupos de interés en la propuesta inicial. Una vez que el Centro Educativo decide utilizar el modelo final presentado, sí que deberá establecer un diálogo con los grupos de interés sobre esa base, para que la discusión enriquezca y contextualice el modelo.

El primer paso de IDENTIFICACIÓN de indicadores que no aplican a los centros educativos, se ha realizado contextualizando la naturaleza de la función educativa y su impacto como organización, pero atendiendo a la especificidad del sector productivo. Por ello, se han expurgado una serie de indicadores que no son pertinentes para el ámbito educativo, lo que se explica detenidamente más adelante.

Una vez extraídos los indicadores que no nos servirían para medir el impacto de la actividad del centro escolar en sus grupos de interés, se ha realizado una PRIORIZACIÓN, se ha modificado la redacción de algunos de ellos, depurándolos y adaptándolos. La priorización debe basarse siempre en los principios de materialidad y de participación de los grupos de interés. Tras valorar el nivel de prioridad, la organización debe emplear las comprobaciones que corresponden a estos dos principios. En nuestro caso, debe ser un paso posterior, una vez que presentemos el modelo definitivo, estableciendo así un proceso cíclico de revisión y discusión.

Seguidamente, se han incluido una serie de indicadores divididos en núcleos y dimensiones propias de la actividad educativa y de las expectativas que se tienen del papel de los centros en el fomento de prácticas y aprendizajes sostenibles.

A continuación, se propone realizar una VALIDACIÓN de la herramienta por parte de expertos seleccionados de forma apropiada y, en función del análisis de los resultados, se vuelven a modificar aquellos detalles que se consideran significativos, gracias al análisis cuantitativo y cualitativo en el que las opiniones y matizaciones de los expertos son tenidas en cuenta.

Finalmente, se presenta la propuesta definitiva del modelo de indicadores de memoria de sostenibilidad que se debería utilizar por parte de los miembros de la comunidad educativa, mediante un trabajo planificado de REVISIÓN que comenzaría de nuevo en la fase 1; esta vez sí, en un diálogo con los grupos de interés del centro. De esta manera, los grupos de interés de nuestro centro podrán completar con mayor profundidad el paso 5 (Revisión) y, posteriormente, comenzar la espiral de mejora continua con un nuevo proceso de identificación de aspectos materiales a evaluar. Estas precisiones quedan más claras en el gráfico siguiente.

Gráfico. 16. Proceso de identificación de Diagnóstico de un modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo basado en GRI4.



Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, los grupos de interés de cada centro podrán completar con mayor profundidad el paso 5 (Revisión) y posteriormente comenzar la espiral de mejora continua con un nuevo proceso de identificación de aspectos materiales a evaluar.

6.4. Identificación de Indicadores GRI4 que no aplican en Instituciones Educativas.

A continuación, se muestra una síntesis de los indicadores que hemos seleccionado y consideramos que no aplican a organizaciones educativas de nuestro país, ya que son más propios de grandes corporaciones multinacionales o grupos empresariales con una dimensión mayor que un centro educativo y un sector productivo totalmente ajeno a la actividad de enseñanza-aprendizaje (ver Tabla 12).

Tabla 12. Síntesis indicadores GRI que no aplican a Instituciones Educativas.

NÚCLEO	DIMENSIÓN	Nº DE INDICADORES POR NÚCLEO	Nº DE INDICADORES POR DIMENSIÓN	EQUIVALENCIA CÓDIGO GRI*
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES	GOBIERNO	12	12	G4-41 a G4-47, G4-49 a 51, G4-54 a G4-55
CONTENIDOS BÁSICOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA: ECONOMÍA (impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos).	49	2	G4-EC2, G4-EC6
	CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)		25	G4-EN5, G4-EN9, G4-EN11, G4-EN12, G4-EN13, G4-EN14, G4-EN15-EN26.
	CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales).		22	G4-LA7, G4-HR1 a G4-HR12, G4-SO7, G4-PR1-PR9
TOTAL INDICADORES NO APLICAN A INSTITUCIONES EDUCATIVAS			61	

*Código de identificación según nomenclatura Global Reporting Initiative G4.

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se detallan los indicadores y se dan los argumentos oportunos para tomar la decisión de no incluirlos en la propuesta de priorización que posteriormente se someterá a validación (ver Tabla 13).

Tabla 13. Identificación indicadores GRI que no aplican a Instituciones Educativas

G4: CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES		
INDICADOR GOBIERNO		ACLARACIÓN
G4-41 a G4-47	Indicación sobre conflictos de intereses, comunicación a grupos de interés: Membresía de distintas juntas, tenencia de acciones de proveedores, etc. Funciones de alta dirección en desarrollo, aprobación y actualización de misión, estrategias, políticas y objetivos en impactos económico, ambiental y social de la organización.	No procede: las estructuras organizativas del centro educativo (órganos ejecutivos y colegiados de gobierno, de coordinación) manifiestan sus fines a través de proyectos educativos (valores, objetivos, prioridades de actuación, concreción de currículos, etc.)
G4-49	Proceso de transmisión de preocupaciones a órgano superior de gobierno.	En nuestro modelo propuesto, otros indicadores ya incluyen el proceso de transmisión de quejas o buzones de sugerencias
G4-50	Naturaleza y nº de preocupaciones transmitidas al órgano superior de gobierno y cómo se abordaron.	Es redundante y se tendrá en cuenta lo incluido en otros apartados sobre opiniones de GRUPOS DE INTERÉS.
G4-51	Política de remuneración para órgano superior de gobierno y alta dirección y relación con Criterios de desempeño que afectan a política retributiva con objetivos económicos, ambientales y sociales.	NO parece coherente que se incentiven económicamente en Centro Escolar el desempeño en materia económica, ambiental o social.
G4-54 a G4-55	Relación, incrementos % entre retribución anual de personas mejor pagadas (organización y país de operación) con retribución anual media de plantilla (sin contar a persona mejor pagada de cada país)	Es un indicador más propio de multinacionales y de salarios sometidos a variables o incentivos. No es el caso del sector educativo
G4: CONTENIDOS BÁSICOS ESPECÍFICOS		
CATEGORÍA: ECONOMÍA (impacto de organizaciones en situación económica de grupos de interés y sistemas económicos)		
G4-EC2	Riesgos del cambio climático que provoquen cambios en operaciones, ingresos o gastos.	No, salvo que su situación geográfica tenga un peligro o exposición añadido.
G4-EC6	% altos directivos procedentes de comunidad local en lugares donde se desarrollan operaciones significativas	Más propio de multinacionales, etc.
CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (impactos de organización en sistemas vivos e inertes, ecosistemas, suelo, aire y agua)		
G4-EN5	Intensidad energética.	Explicado con indicador G4-EN4 (Consumo energético externo) actividades tales como Transporte escolar, piscinas, centros deportivos
G4-EN9	Fuentes de agua que han sido afectadas por la captación de agua	Explicado con indicador G4-EN8 Captación de agua según fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, agua municipal)
G4-EN11	Instalaciones operativas propias, arrendadas, gestionadas que sean adyacentes, contengan o estén ubicadas en áreas protegidas y áreas no protegidas de gran valor para la biodiversidad	Salvo que el centro educativo estuviera situado en alguna de estas zonas (En principio no se habría autorizado la licencia de construcción)
G4-EN12	Impactos significativos en biodiversidad de áreas protegidas o de alto valor de diversidad biológica.	No suele ser habitual que los centros educativos se encuentren localizados en áreas protegidas.
G4-EN13	Hábitats protegidos o restaurados	No suele ser habitual que los centros educativos se encuentren localizados en hábitats protegidos o restaurados.
G4-EN14	Nº de especies protegidas incluidas en la lista roja de la UICN y en listados nacionales de conservación, etc.	No suele ser habitual que los centros educativos se encuentren localizados en hábitats con especies protegidas, etc.
G4-EN15-EN26	Emisiones de gases efecto invernadero, intensidad /Nox Sox y otras emisiones atmosféricas, volumen total derrames/peso residuos transportados, importados, exportados etc que son peligrosos (Convenio de Basilea). Identificación de masas de agua y hábitats afectados por vertidos y escorrentías procedentes de organización.	No son impactos propios de un centro educativo. El cálculo se realiza por unidad de actividad o producto, la especificidad de nuestra actividad educativa no permitiría realizarlo.
CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de actividades de una organización en sistemas sociales en los que opera)		
G4-LA7	Trabajadores cuya profesión tiene una incidencia o un riesgo elevado de enfermedad.	Aparte de los riesgos laborales propios de la profesión docente, no podemos afirmar que ésta se encuentre entre las profesiones de riesgo.
DERECHOS HUMANOS		
(G4-HR1:G4-HR12)	No discriminación, Libertad de asociación, negociación colectiva, Trabajo infantil, forzoso, Medidas de seguridad, Derechos población indígena, Evaluación proveedores y mecanismos de reclamación en derechos humanos.	Nuestro país se encuentra en un entorno democrático donde se respetan los derechos humanos.
G4-SO7	Nº de demandas (competencia desleal, prácticas monopolísticas, contra libre competencia y resultado)	NO procede en un centro educativo.
RESPONSABILIDAD SOBRE PRODUCTOS		
G4-PR1-PR9	Salud y seguridad en el trabajo / Etiquetado de los productos y servicios / Comunicaciones de Mercadotecnia /Privacidad de los clientes /Cumplimiento regulatorio	Tal y como indica la guía, se puede trabajar un modelo con indicadores alternativos, indicadores sectoriales o crear nuestros indicadores de RESPONSABILIDAD SOCIO-EDUCATIVA.

Fuente: elaboración propia a partir del Manual de Aplicación de la Guía G4 para la elaboración de memorias de sostenibilidad.

Como se puede apreciar en la revisión de la tabla anterior, la categoría en la que más se han extraído ítems que no aplican al centro educativo ha sido la categoría ambiental. En términos generales, todos los aspectos referidos al impacto sobre emisiones de gases de efecto invernadero o los posibles impactos sobre algunas especies protegidas, se han eliminado porque no suele ser habitual que se autorice la construcción de un centro escolar en este tipo de hábitats. También se han suprimido algunos ítems que corresponden a multinacionales, fundamentalmente, cuando se trata sobre salarios de altos directivos o sobre el impacto climático de las operaciones económicas que realiza la organización. Asimismo, al situar nuestra investigación en un país democrático, donde se regulan los derechos de los niños y niñas, donde existe libertad de asociación y negociaciones colectivas representadas por patronal y sindicatos, también se han descartado estos indicadores.

Una vez expurgados una serie de indicadores que no operan para centros escolares, se priorizarán los que entendemos que son significativos para la elaboración de la primera propuesta.

6.5. Priorización de indicadores de diagnóstico de un modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo basado en GRI4.

Con esta premisa abarcamos una primera aproximación que se ha realizado teniendo en cuenta, por una parte, el criterio de alcance definido en apartados anteriores, donde se ha determinado que los 39 indicadores que se especificarán con detalle en la Tabla 18, adaptados de la herramienta G4, contienen suficiente alcance y cobertura. Y, por otra, aquellos que aplican específicamente a los centros educativos, bajo nuestro punto de vista, y que deberían ser sometidos a la técnica de validación del juicio de expertos. De esta manera, se añade una propuesta de 11 indicadores complementarios específicos de la actividad que realizan los centros educativos, para garantizar el alcance de su impacto de manera significativa, clasificándolos en cuatro dimensiones fundamentales: Modelo Educativo, Modelo Curricular, Modelo Pedagógico y Modelo Organizativo y de Calidad.

La estructura resumida de la herramienta quedaría, en definitiva, de la siguiente manera (ver tabla 14):

Tabla 14. Síntesis Priorización indicadores Centro Educativo Responsable (RESCED) para validación expertos.

NÚCLEO	DIMENSIÓN	Nº DE INDICADORES POR NÚCLEO	Nº DE INDICADORES POR DIMENSIÓN	EQUIVALENCIA CÓDIGO GRI*
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES	ESTRATEGIA Y ANÁLISIS	14	1	G4-2
	PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN		5	G4-3, G4-4, G4-5, G4-6, G4-7, G4-8, G4-9 a G4-11, G4-12 a G4-13,G4-15 G4-16
	PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS		1	G4-24 a G4-27
	PERFIL DE LA MEMORIA		1	G4-28 a G4-33
	GOBIERNO		5	G4-34 a G4-39,G4-40, G4-43, G4-44 y G-48, G4-52 y G4-53
	ÉTICA E INTEGRIDAD		1	G4-56 a G4-58
CONTENIDOS BÁSICOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA: ECONOMÍA (impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)	25	6	G4-EC1 Y G4EC3, G4-EC4, G4-EC5, G4-EC7, G4-EC8, G4-EC9
	CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)		11	G4-EN1 y G4-EN2, G4-EN3 Y GEN-E4 y G4-EN30, G4-EN6 y G4-EN7, G4-EN8 y G4-EN10, G4-EN15 G4-EN19 G4-EN20, G4-EN22 y G4-EN23, G4-EN28, G4-EN29, G4-EN31, G4-EN32, G4-EN33 y G4-EN34
	CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales)		8	G4-LA1 a G4-L4, G4-LA5, G4-LA6, G4-LA9 G4-LA11, G4-LA12, G4-LA13, G4-LA14 a G4-L416, G4-SO8 a G4-SO11
CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS **	MODELO EDUCATIVO	11	3	G4-SOEDU1-3
	MODELO CURRICULAR		1	G4-SOEDU4
	MODELO PEDAGÓGICO		3	G4-SOEDU5-7
	MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD		4	G4-SOEDU8-11

*Código de identificación según nomenclatura Global Reporting Initiative G4.

**Código propio establecido para los Contenidos específicos educativos.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 14, la redacción de indicadores a los que se ha dado prioridad se ha adaptado al contexto educativo. A continuación, se explican algunas de las variaciones de redacción realizadas, estructuradas por dimensiones:

- **ESTRATEGIA Y ANÁLISIS:** Los indicadores G4-1 y G4-2 del GRI solicitan la inclusión del responsable principal de las decisiones de la organización sobre la importancia de la sostenibilidad para la misma con miras a abordarla. Por otra parte, se solicita de la organización un cuadro donde se resuman los objetivos y el desempeño en función de estos y una valoración de lo aprendido.

En un centro educativo, además de la elaboración de la Memoria periódica de Sostenibilidad, nos parece oportuno incluir esta información, tanto en el Ideario o finalidades del centro educativo, como en los objetivos más concretos del Plan Anual del Centro y en las Programaciones Anuales de Centro, donde se incluyan aspectos relacionados con riesgos y oportunidades clave en materia de sostenibilidad.

- **PERFIL Y ORGANIZACIÓN:** Esta dimensión incluye desde el indicador 3 del G4 hasta el 16. Algunos indicadores como el número 4 (marcas, productos y servicios más importantes) precisan de una adaptación en nuestro caso que va enfocada más a los niveles que comprende el Centro Educativo (Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y/o Formación Profesional).

Otros, como el indicador número 7 de la guía que pide descripción sobre la naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica, se enfocan en el mundo escolar para saber si se trata de un centro público, privado, privado concertado, fundación o cooperativa por ejemplo.

El indicador 8 se refiere a qué mercados se sirve y su desglose geográfico, el cual se ha adaptado en nuestro caso a una descripción del contexto geográfico y sociocultural del centro educativo, así como al tipo de alumnado y familias que acuden al centro.

El indicador 12 pide descripción sobre la cadena de suministros de la organización. En nuestro caso, merece la pena adaptarlo mencionando los proveedores más habituales y que tienen mayor incidencia sobre el proceso educativo, tales como proveedores de alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario y transporte escolar, etc.

- **PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS.** Como se detalla en el apartado 6.1.1 del presente trabajo, nosotros hemos realizado una selección de colectivos que entendemos que son nuestros grupos de interés prioritarios, ya sean internos, externos de entorno o externos de contexto. Pero nos gustaría destacar que las memorias de sostenibilidad y su elaboración forman parte de un *continuum* de toma de decisiones y no son fijos. Dependerá de los retos que vaya afrontando la institución educativa y de su visión a largo plazo para elegir compañeros de viaje.

Una vez realizada esta priorización de los indicadores que ya propone el Global Reporting Initiative, avanzamos en la incorporación de una serie de indicadores propios del sector productivo servicios y, más concretamente, del de la provisión de servicios educativos. Como podremos ver a continuación se han seleccionado y explicado 11 indicadores distribuidos en cuatro dimensiones (modelo educativo, modelo curricular, modelo pedagógico y modelo de organización y calidad).

6.6. Indicadores sobre Contenidos Específicos Socio-educativos (Modelo Educativo, Modelo Curricular, Modelo Pedagógico y Modelo de Organización y Calidad) del Centro Educativo Responsable (RESCED).

A continuación se describen algunos de los indicadores específicos socio-educativos que no vienen recogidos en el instrumento GRI y es necesario añadir por la especificidad del sector productivo sobre el que estamos realizando nuestra propuesta.

La codificación SOEDU que se presentará a continuación en las dimensiones del modelo educativo, curricular, pedagógico y organizativo y de calidad, corresponden a los 11 indicadores incluidos en el Contexto Específico Socio-Educativo

6.6.1. Modelo Educativo.

G4-SOEDU 1. Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en el IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro aspectos de relevancia para la sostenibilidad del centro educativo y estrategia.

La importancia que le otorgue la dirección al impulso de la sostenibilidad en el centro educativo, no como algo aislado y complementario, sino como parte de los objetivos principales, y de cómo lo haga, contribuirá a que todos los miembros tengan un compromiso global y ejemplarizante con sus grupos de interés.

Desde hace tiempo se viene insistiendo en la importancia del liderazgo de los equipos directivos como factor condicionante en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2007). Después del compromiso y la labor directa del profesorado, el liderazgo es el segundo factor que más contribuye a lo que aprenden los estudiantes, explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). El liderazgo es un factor crítico de primer orden para que los centros escolares sean una clave principal

del éxito educativo y tengan la posibilidad de aumentar su autonomía de gobierno, pasando de una forma de gobierno tradicional, basada en lógicas de arriba-abajo, jerárquicas y burocráticas, a formas de gobierno en red o de gobernanza. Se trata de un cambio cultural para hacer de las escuelas organizaciones basadas en el compromiso y la colaboración de sus miembros, en el que unos nuevos valores (solidaridad, coordinación, colaboración, autonomía, interdependencia, discusión y negociación, reflexión y crítica) configuren una cultura propicia al cambio educativo sostenible (Bolívar, 1994 y 2012).

En este sentido, autonomía, gobernanza, liderazgo y rendición de cuentas, son los ingredientes de la controversia y el debate sobre el cómo. La gobernanza, en concreto, es el arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro del desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía. El término, que se incluyó en el Diccionario de la Real Academia española por Decisión del Pleno de 21 de diciembre de 2000, ya determina la importancia de la horizontalidad a la hora de gobernar y la sostenibilidad.

Los gobiernos han dejado de ser el actor sobre-determinante de la gobernación. Movimientos mencionados al comienzo de este trabajo, como la globalización y la creciente fuerza de actores locales, están dando lugar al uso frecuente del término gobernanza de la educación para indicar una nueva manera de gobernar, lejos del control jerárquico, más horizontal, consensual y cooperativa, requiriendo estructuras y procesos que estimulen la comunicación y responsabilidad entre los actores involucrados (Maroy, 2009).

Se requiere por lo tanto un tipo de liderazgo educativo que también sea sostenible y tridimensional, en cuanto que tiene que ser profundo, amplio y tiene que tener recorrido, duración.

Hargreaves y Fink (2008) desarrollan un concepto del liderazgo como una mejora sostenible, que empieza con un sentido sólido e inquebrantable de determinación moral. El significado básico de *sustain* en inglés (de donde deriva sustainability-

sostenibilidad) es sostener, aguantar el peso de, ser capaz de soportar la tensión sin derrumbarse. Es el convencimiento interior, la fe inamovible y un sentido impulsor y esperanzado de determinación que se extiende más allá de uno mismo.

La base de esta determinación moral debería ser el aprendizaje y así debe quedar determinada en la declaración de intenciones y propósitos de la dirección en los idearios o finalidades. Un principio que debe considerarse como sostenedor. Pero no cualquier aprendizaje, sino uno que sea importante y profundo, por su cualidad de durabilidad.

Así, el aprendizaje se sitúa en el centro de la actividad del liderazgo. Este liderazgo para el aprendizaje debe significar la creación de oportunidades de aprendizaje sólidas y equitativas para los estudiantes, los profesionales y el sistema, así los líderes centrarán de forma constante y pública su atención y la de los demás en la enseñanza y el aprendizaje (Knapp, Copland y Talbert, 2003). Según Hord (1997), hay comunidades profesionales de aprendizaje, en las que diversas personas comparten un compromiso común, centradas en el aprendizaje de sus estudiantes y que son profesionales en la reacción ante las dificultades que presentan sus estudiantes, apreciando sensatamente las diferencias, los debates y los desacuerdos, y actuando sobre ellos.

Es lo que se viene denominando en los últimos tiempos aprendizaje profundo (Deep learning), aprendizaje amplio para aprender a dar sentido a las cosas, aprender a comprender, aprender para la vida. Es un aprendizaje que implica a los estudiantes en todos los sentidos: intelectual, social, emocional y espiritual. Una implicación total por parte del aprendiz que en términos próximos a Dewey (1963), sería la esencia de un aprendizaje para el significado y la comprensión, la capacidad de captar un significado, un suceso o situación, en sus relaciones con otras cosas, observando y detectando las causas y consecuencias que se derivan de esa observación y su uso. Profundo, amplio, duradero y justo, cumpliendo con la determinación moral. De este modo, se cumplen los principios de un liderazgo que para ser sostenible no debe dejar de potenciar que se entienda mejor el mundo en el que vivimos, el carácter interrelacionado de los problemas como la pobreza, el consumo despilfarrador, la

degradación del medio ambiente, la decadencia urbana, la desolación rural, el crecimiento de la población, la salud y la violación de derechos humanos (UNESCO, 2004).

En el apartado 3.6. sobre “los aprendices en la economía del aprendizaje”, señalábamos la idea de Delors (1996) de basar el aprendizaje en cinco pilares fundamentales: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. La actualización de estos pilares se centra ahora en la exigencia de que los equipos directivos de los centros educativos pongan el foco de atención en un quinto pilar: aprender a vivir de forma sostenible, como meta del aprendizaje profundo y amplio, y apuntan a los criterios que deben regir en la rendición de cuentas, a pesar de que hasta la fecha se haya puesto más el acento en los dos primeros pilares.

En el epígrafe inicial de nuestro instrumento, se hace una declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia a seguir, y cuáles van a ser los agentes protagonistas que van a liderar este proceso de una manera distribuida. Esto constituye uno de los primeros frontispicios del compromiso de la institución con la sostenibilidad. El compromiso de los responsables y además la distribución conjunta de responsabilidades entre los miembros de la organización. La literatura al respecto ya nos avisa que no se puede adoptar una visión ingenuamente optimista sobre el liderazgo distribuido, aunque éste constituya de partida una buena manera de comprometer a todos. Hay Group Education (2004) lo esboza de la siguiente manera:

Si no están unidas por una visión de futuro clara, unos procesos ajustados y una forma precisa de rendir cuentas, las fuentes múltiples de liderazgo pueden destrozar un centro educativo. Las consecuencias de no distribuir el liderazgo son la paralización y el anquilosamiento. Los riesgos de distribuir el liderazgo son la anarquía y la confusión (Hay Group Education, 2004, p.4).

G4-SOEDU 2. Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros en materia de sostenibilidad.

Llegar a la comprensión institucional de que se es parte de un ecosistema dentro de otro ecosistema en su municipio y comunidad autónoma y que la renovación se produce siempre por medio de interacción reticular, en la que los centros y los distritos trabajan de forma cooperativa para alcanzar unas metas comunes, es el primer paso para conseguir la promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Este objetivo así formulado puede que sea uno de los más complicados de evidenciar en nuestra situación actual.

Un ejemplo lo constituyen la experiencia de centros emparejados en el Distrito escolar de Newport News, en Virginia, donde los centros de bajo rendimiento buscan a uno de alto rendimiento con el que emparejarse. El sistema no está limitado sólo a que un pequeño grupo administrativo del centro bueno se traslade al otro para evaluarlo y cambiarlo de arriba abajo, sino que se fomenta el liderazgo compartido y distribuido (Blackburn, 2003, Goodlad, 1994).

6.6.2. Modelo Curricular.

Incluye los siguientes indicadores.

G4-SOEDU 4. Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en la programación didáctica.

Ya en el año 2000, la Agenda de Lisboa se propuso nuevos objetivos educativos en referencia al 2020, como ya se mencionó en este trabajo anteriormente. Aparte de ser la primera vez que se cita en un documento oficial una referencia directa a la Responsabilidad Social de la Empresa relacionada con la formación continua, la organización del trabajo, la igualdad de oportunidades, la integración social y el

desarrollo sostenible, se comenzó a citar el movimiento de las competencias básicas, entendidas como los aprendizajes fundamentales e imprescindibles que todas las personas precisan para su realización, desarrollo personal y ciudadano, así como la adquisición de un empleo (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

Las diversas leyes educativas de nuestro país han ido incorporando progresivamente contenidos relacionados con la sostenibilidad, abordando la construcción del currículo con los aprendizajes necesarios para asentar una percepción adecuada del mundo, orientada al logro de un desarrollo culturalmente plural y sostenible. El curriculum es un organizador de lo educativamente esperable en el proceso formativo de los estudiantes. Parte de una visión teórica pero de aplicación eminentemente práctica.

En este sentido, Sureda-Negre (2013) hace una revisión exhaustiva de la presencia del concepto Desarrollo Sostenible en el currículo español de Educación Secundaria Obligatoria y concluye que el discurso legislativo español atribuye suficiente relevancia al concepto de sostenibilidad, entendiendo que su desarrollo no dependerá tanto de esta presencia, como de la voluntad y la capacidad de los centros y el profesorado para ponerlo en marcha. Sin embargo, sugiere que el problema no está tanto en la presencia, como en que su presencia está fragmentada y carente de equilibrio entre las diferentes asignaturas, y propone al respecto que los contenidos curriculares integren las diversas dimensiones sociales, económicas y ambientales implicadas y aseguren la presencia de estas, de forma equilibrada, en las diversas materias y mediante un tratamiento progresivo y pedagógicamente fundamentado a lo largo de esta etapa educativa

Por otra parte y de acuerdo con Wee (2017), de todos los elementos del currículo nos parece determinante la evaluación; siendo necesario promover una evaluación más significativa que las consecuencias medidas a través de estándares. Se propone a este respecto que los centros educativos vayan incluyendo en sus memorias la manera de afrontar esta evaluación, no solo a través de los resultados o desempeños académicos de las áreas curriculares, sino también a través de la valoración de la

actitud y el compromiso con la justifica social y la transformación de su entorno más cercano y el de sus compañeros

6.6.3. Modelo pedagógico

Incluye los siguientes indicadores:

G4-SOEDU 5. Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (metodologías). Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas (del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas).

Muchos centros educativos han entendido que una de las mejores maneras de desarrollar estos objetivos es comenzar a utilizar metodologías activas. Se entiende por metodologías activas aquellas en las que el estudiante adquiere protagonismo principal y autonomía en su aprendizaje, se aprende en colaboración con el grupo, se parte de los intereses de los estudiantes y de la implicación real de lo que se aprende y se dirige a la mejora del entorno. El aprendizaje está orientado a la acción y a la búsqueda de nuevas situaciones y se utilizan herramientas individuales y grupales de evaluación (autoevaluación, coevaluación, etc.). En la siguiente tabla se señala una muestra de estas metodologías.

Tabla 15. Selección de metodologías activas del aprendizaje.

PBL o Aprendizaje basado en la resolución de problemas (Problem-Based Learning).
ABP o Aprendizaje basado en proyectos (Learning by Projects).
Estudio de casos (Case Studies)
Contratos Didácticos (Learning Contracts)
Design Thinking

Aprendizaje Cooperativo

Aprendizaje Servicio

GBL o Aprendizaje Basado en Juegos (*Game-Based Learning*)

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de estas metodologías (Aprendizaje Servicio-APS, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en proyectos, contratos didácticos o design thinking), se configuran en la necesidad de que las actividades tengan carácter experiencial, que atiendan a una necesidad real y en conexión directa con las prescripciones curriculares y, para cumplir el ciclo, terminar con un proceso de reflexión (Vázquez, 2015). Estas metodologías están en consonancia con la Carta de la Tierra (Iniciativa Carta de la Tierra, 2016) como marco ético y resuelven con soltura las limitaciones que en ocasiones tienen los centros por una excesiva regulación curricular, parcelación de asignaturas y trabajo individual intenso.

G4-SOEDU 6. Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo.

La LOMCE (2013), recoge las indicaciones de la Unión Europea para que los sistemas educativos faciliten las pasarelas y trayectorias formativas necesarias, de manera que se limiten al máximo que las decisiones de los estudiantes sean irreversibles. Entre otras cosas, esta preocupación se manifiesta cuando el legislador español muestra en su capítulo 1 en el apartado b, su sensibilidad sobre el tratamiento de la diversidad:

“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales,

económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad” (LOMCE, 2013, p.11).

G4-SOEDU 3. Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. G4-SOEDU 7. Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la innovación educativa en materia de sostenibilidad.

Se incluyen en esta explicación, los indicadores 3 y 7 del Núcleo de Contenidos socio-educativos, por las implicaciones y sinergias conjuntas que tienen en un centro educativo.

Existen muchas maneras de hablar de la innovación, pero todos los modelos coinciden en que no debe ser concebida como un fin en si misma y sobre todo debe crear un producto o servicio final que otorgue valor añadido a lo que se estaba realizando anteriormente.

Hernández-Ascanio, Tirado-Valencia y Ariza-Montes (20016) han puesto de manifiesto, que el interés creciente por las denominadas prácticas de innovación sostenible o social, ha surgido debido a los problemas y retos ocasionados por el proceso de globalización. La coyuntura de la crisis económica de la que hemos hablado, los problemas sociales y medioambientales que ocasionan vulnerabilidad en determinados grupos de población, han puesto de manifiesto la necesidad de emprender acciones novedosas con una mejora social evidenciable.

Existe cierto consenso en afirmar que el proceso innovador, en términos generales, surge de una necesidad que no está satisfecha, y se pone en marcha un proceso por el que se buscan maneras diversas, creativas y nuevas para satisfacerla. Soluciones inéditas a los problemas para lograr responder a las necesidades de las personas y la sociedad (Mulgan, 2006). Ya en 1995 la Comisión Europea nos advertía que son necesarias estas acciones efectivas, pero de manera continuada para considerar que se realmente se produce una innovación (Comisión Europea, 1995).

En este sentido, este apartado se incluye dentro de los que son propios del enfoque socio-educativo, para que el centro educativo oriente cada acción educativa y cada proyecto a la acción social. Se trata de encaminar el mayor número de acciones de innovación del centro educativo con criterios socialmente responsables y comprobar si el proceso de enseñanza-aprendizaje está capacitando al estudiante en valores y conductas socialmente responsables que fomenten la conciliación entre la ética ciudadana y la eficiencia económica.

Se trata pues, de recoger en la memoria de sostenibilidad, todas las acciones innovadoras de responsabilidad social que permitan a los estudiantes una comprensión práctica de la realidad social y la adaptación a las exigencias de la misma, mediante el equilibrio entre ética, economía, medioambiente y sociedad, de manera que se incentive el protagonismo del estudiante en la construcción de su entorno.

6.6.4. Modelo Organizativo y de Calidad.

Incluye los siguientes indicadores.

G4-SOEDU 8. Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación y colaboración). Por ejemplo: campañas de comunicación / Escuelas de padres, etc.

El enfoque presentado en este trabajo entiende que la familia es uno de los principales grupos de interés del centro educativo. Esto implica superar la ya antigua y obsoleta división de funciones, donde se planteaba que la familia era una institución encargada de socializar a los niños y niñas y la escuela la responsable de la enseñanza de los conocimientos. Nuestro enfoque intenta profundizar sobre los beneficios que se producen en términos de incremento de capital social cuando un mayor número de adultos, con un adecuado espacio de encuentro, basado en la confianza mutua, el respeto y el refuerzo de valores comunes, incrementa la responsabilidad compartida entre escuela y familias (Calvo, Verdugo, y Amor, 2016).

Hoy nadie duda de que ambos agentes son de gran importancia en el desarrollo de la formación de las nuevas generaciones, existiendo un planteamiento de objetivos comunes entre ambas partes para educar a las personas, lo que ha provocado la transición del concepto de participación al de implicación. Se ha pasado de primar la idea de la participación de las familias en la vida escolar, como un derecho y un deber de las mismas (reconocido en todas las leyes educativas de nuestro país), a considerar la verdadera trascendencia que la implicación de la familia tiene en los propios resultados educativos (Egido, 2015).

Ya, en el marco de acción de la Declaración de Salamanca de 1994 se insiste en la idea del estrechamiento de relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres, para que se procure que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos. (UNESCO, 1994). Estos derechos y deberes ya habían constituido la creación de órganos colegiados en España, como se detallan más adelante (consejos escolares y asociaciones de madres y padres - AMPA, etc.), contemplando como elemento ineludible la interiorización de los valores participativos y que los propios centros educativos se conviertan en escuelas de democracia. En este sentido, desde los años sesenta se genera en nuestro país la conciencia social de la importancia de la participación activa de los padres y madres en la educación de sus hijos.

En las últimas décadas las políticas educativas de la mayoría de países europeos han evolucionado desde la consideración de que es un derecho social a su identificación como un indicador de calidad. La Comisión Europea considera la participación de las familias como el indicador de calidad número 12 de la enseñanza escolar con la consecuencia política que tiene en todos los países europeos (Comisión Europea, 2000). El artículo 27 de nuestra Constitución, que marca la hoja de ruta de los derechos fundamentales y las libertades públicas, en términos educativos y en su apartado 7 especifica para los centros públicos la prescripción de la participación de los profesores, los padres y, en su caso, los estudiantes en el

control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca (Constitución Española, 1978).

En algunas de las leyes educativas de nuestro país se observa asimismo, un incremento de la presencia de las familias, aunque en la práctica la participación siga siendo baja.

La Ley Orgánica 5/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), desarrolla el concepto de derecho a la educación mencionado anteriormente y establece que la participación de la comunidad escolar debe vehicularse a través del consejo escolar del centro y que esta participación es un medio de control y gestión de fondos públicos.

La ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), en el artículo 118.5 recoge que los padres y los estudiantes podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las administraciones favorecerán la información y formación dirigida a ellos (art.119.1) (LOE, 2006).

Por su parte, la actual ley educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), convierte a los consejos escolares en órganos consultivos, lo cual conlleva un cambio en el papel de las familias y disminuye su implicación en la toma de decisiones (art.1) (LOMCE, 2013).

A este respecto, Bernad (2017) señala que el modelo de Consejo Escolar está situado en la actualidad como algo dominado por el profesorado y la dirección del centro, con un funcionamiento a veces poco democrático. Su función predominante es informativa. En este sentido, se señala que uno de los principales defectos de la LODE pudo ser querer trasplantar un modelo de participación política a las escuelas, equiparando el Consejo Escolar a un Parlamento con algunas funciones judiciales (sanciones a los estudiantes) y el equipo directivo al poder ejecutivo.

A pesar de las limitaciones señaladas, la implementación de este órgano ayudó en sus inicios al reconocimiento de la participación de padres y madres y a una mayor

democracia en el funcionamiento. Con el paso del tiempo se ha visto una evolución donde la realidad diaria muestra que la participación de las madres y los padres en la gestión del centro se realiza principalmente a través del AMPA (en muchos casos relegada a ser una empresa proveedora de servicios). Esta participación y su naturaleza es objeto de revisión en muchas investigaciones y, como mencionábamos antes, ha dado lugar en los últimos tiempos a ciertos postulados que hablan del concepto “implicación parental” (parental involvement, family involvement o parent engagement), una corriente iniciada hace más de veinte años en el ámbito anglosajón, que se ha convertido en la actualidad en una perspectiva predominante en los estudios sobre las relaciones familia-escuela, muy relacionada con el concepto de gobernanza de los centros escolares (Reparaz y Naval, 2014).

La participación de las familias es un derecho y un deber, por lo que el concepto de participación debería ir transformándose en corresponsabilidad o implicación educativa. Esta corriente tiene mucho sentido en la alineación de objetivos que tienen que ver con la sostenibilidad, porque incide en la importancia de la misma como factor de logro educativo de los hijos. Es lo que Hoover-Dempsey et al. (2005) denominan impacto sostenido en la calidad educativa. Un impacto sostenido en el que la escuela tiene la iniciativa, en primer lugar, diseñando programas de trabajo específicos dentro del proyecto educativo del centro.

Existen diferentes propuestas de cómo funciona la implicación parental, así como experiencias de éxito que tienen características comunes y pueden ayudar a todos los centros educativos. Todas ellas tienen un soporte común: la idea de que el centro educativo tiene que ayudar en la mejora de la comunicación entre padres e hijos (en términos generales y específicos de tareas, responsabilidades, etc.) y a tener una alta expectativa de los padres sobre los resultados de sus hijos. Esto hace que mejoren las relaciones de los padres con sus hijos, una mejora en la autoeficacia percibida en el cumplimiento de su rol, así como la satisfacción con el centro educativo. Las escuelas por añadidura mejoran el clima escolar y de convivencia, disminuyendo los niveles de fracaso y abandono y evitando, en palabras de Flecha (2009), que los niños o niñas sean llevados a “crisis de sentido”.

La experiencias de éxito de relaciones escuela-padres muestran una serie de rasgos comunes según Egido (2015):

- Cuando la consideración de padres y profesores les sitúa en igualdad en la contribución que las familias realizan al proceso educativo. Bajo esta concepción se plantea un trabajo cooperativo y un clima de diálogo y confianza mutua, en un entorno donde las familias experimentan grandes transformaciones y la sociedad demanda más funciones a la escuela; siendo la actitud del profesorado ante la participación muy importante. Algunos autores señalan la dificultad de ese cambio en el profesorado debido a experiencias anteriores y, en ocasiones, existe desconfianza de buena parte de los docentes hacia madres y padres (Giró, 2017).
- La escuela adopta un papel proactivo más que reactivo ante la colaboración y desarrolla acciones para conseguir la implicación de los padres. Evitando también la actitud del patrimonio exclusivo del profesorado en lo académico y en un espacio concreto como es el aula.
- Se trabaja en la colaboración con todas las etapas, para que no se implique únicamente a las familias de los más pequeños. Cambiar la costumbre de una cercanía mayor en Educación Infantil y Primaria, frente a Educación Secundaria donde la relación es más fría y diversificada, ya que los estudiantes cuentan con más profesores.
- Los padres reciben formación necesaria para que la colaboración sea eficaz.
- Se plantea la colaboración como una cuestión de calidad más que de cantidad, donde se reconozca a las familias como grupos de interés o *partenaires* con un rol activo e implicado.

Estas actuaciones de éxito se pueden enmarcar dentro de unos niveles progresivos, en función de lo que se quiera tratar. Un ejemplo muy utilizado es el presentado en el proyecto Includ-ed (2006-2011) con los estudios de caso de numerosos países de la Unión Europea, incluida España. Estos resultados han permitido hacer una comprobación empírica comparativa de cuáles y en qué niveles

las familias y la comunidad aportan beneficios a la escuela y su alumnado (Includ-ed, 2011), como podemos observar en la tabla siguiente:

Tabla 16. Tipos de participación de la comunidad (Includ-ed, 2011:84)

INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones. No participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones con padres y madres son informaciones de las decisiones tomadas.
CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en la consulta y se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de las cuentas del centro en relación a los resultados académicos que obtienen.
EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como en horario extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: Arostegui, Darretxe, y Beloki (2013)

De los cinco tipos de participación que se han planteado en la tabla 17, se han identificado cuatro actuaciones de participación de las familias y la comunidad relacionadas con el éxito de los centros, algunas de ellas comunes a las descritas anteriormente por Egido (2015) y que se resumen a continuación. Para Arostegui, Darretxe y Beloki (2013) son las siguientes:

- Formación de familiares.
- Participación en la toma de decisiones.
- Participación en las aulas y espacios de aprendizaje.
- Participación en el curriculum y la evaluación. Respecto de la evaluación se da parcialmente, en un caso se ha identificado esta participación en la participación en la evaluación anual del proyecto de centro y en el otro sobre opiniones referidas al curriculum.

Todos los planteamientos mostrados indican una cultura organizativa, que en una sociedad democrática y participativa tiene que ser transparente, ya que el centro debe rendir cuentas a todos los actores implicados. Las familias son un grupo de interés prioritario y el centro educativo tendrá que acordar con ellas su forma de implicación, la información que tienen que tener disponible y su participación

G4-SOEDU 9. Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001. Norma de responsabilidad social ISO26000 /ISO 9001:2015, etc.

Desde que se empezara a utilizar de manera sistemática por las organizaciones, el paradigma de la calidad supone un cambio en el estilo de trabajo que implica incluir en la cultura de la organización un enfoque hacia la mejora permanente. No es objeto de este trabajo abundar en los diferentes estándares existentes, pero sí detallar algunas características comunes que hacen que para los centros educativos que ya están inmersos en ellos, la gestión de la sostenibilidad sea un camino más sencillo. A este respecto, podemos destacar las siguientes:

- Se realiza una gestión interna con mayor control.
- Se sistematizan las formas de realizar las tareas y procedimientos para alcanzar el resultado esperado (estableciéndose indicadores).
- Existe mayor motivación del personal del centro, los estudiantes y sus familias
- Existe mayor conocimiento de necesidades y expectativas aplicables a los servicios educativos que se dan.
- Existe mejor imagen del centro. Transparencia.

- Existe mayor confianza de los estudiantes y de sus familias en los servicios educativos ofrecidos.
- Se realiza una Autoevaluación del desempeño
- Existe un proceso inacabado de mejora continua.

Estas características le confieren un carácter dinámico e inacabado a las organizaciones, de manera que siempre están vivas y en permanente cambio, actualizándose de forma permanente. Difícilmente se puede hablar de organizaciones de calidad al referirnos a aquellas que no generan conocimiento y a aquellas que no mantienen niveles sostenidos de innovación en toda la organización (Fernández Díaz, 2005).

G4-SOEDU 10. Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local, % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. N° de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad. G4-SOEDU 11. Estrategias de colaboración con Alumni. N° de actividades y tipo que se realizan con Alumni. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad.

No se trata de añadir agentes externos en el proceso de aprendizaje, que sería un rasgo exclusivo de la cultura colaborativa, sino de trasladar la acción educativa a la red. Se trata de implantar progresivamente una cultura de aprendizaje en red, en la que el comportamiento organizativo influye y se ve influido por las dinámicas de comportamiento de las organizaciones que integran esa red. En este trabajo en red, participativo con el entorno local, se incluye a los antiguos alumnos (alumni) de los centros, como un posible agente dinamizador para favorecer la sostenibilidad del centro educativo. Algunos autores lo denominan internalización del conocimiento sistémico de la red y tiene una serie de características (Gordó i Aubarell, 2010):

- Los objetivos del proyecto educativo tienen que estar alineados con los objetivos de otros proyectos del entorno en los que el centro participe.

- Tiene que existir coherencia explícita entre las actuaciones del Plan Anual de Centro y las actividades del entorno y también con las acciones formativas internas y externas al centro.
- Es necesario sistematizar el conocimiento adquirido de la red educativa a fin de poder usarlo.

Desde el punto de vista de la Responsabilidad Social, la persecución de intereses comunes relacionados con la mejora escolar implica una corresponsabilidad entre los agentes. Las redes de centros no son una mera asociación, sino un dispositivo de mejora escolar. En este sentido, surge el concepto de comunidades de aprendizaje, un ejemplo significativo es el desarrollado en Inglaterra en los últimos años: Las Networked Learning Communities que se unen con intención deliberada para aprender de, con y en beneficio de todos (Earl y Katz, 2010).

Incluso, algunos informes explican que la responsabilidad del fracaso escolar suele tener un componente muy importante en las realidades contextuales de los centros ajenas a las prácticas didácticas y organizativas que se producen en el mismo, y por este motivo se recomiendan acciones fuera del aula, en aquellos ámbitos que le rodean como el capital social familiar, las relaciones familia-escuelas y el entorno próximo (Gómez Granell, 2008).

Una vez realizada la identificación y priorización de indicadores generales recopilados y adaptados desde Global Reporting Initiative, y la definición e inclusión de los indicadores específicos socio-educativos, a continuación se presenta el modelo definitivo de indicadores para medir la Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED).

En el siguiente capítulo, se someterá este modelo al proceso de validación y redacción definitiva, una vez tomadas las decisiones oportunas a través de la técnica del juicio de expertos.

Tabla 17. Priorización de indicadores del Centro Educativo Responsable (RESCED) para validación de expertos

NÚCLEO	DIMENSIÓN	CÓDIGO GRI*	INDICADOR
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES	ESTRATEGIA Y ANÁLISIS	G4-2	Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.
	PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN	G4-3 G4-4 G4-5 G4-6 G4-7	Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)
		G4-8	Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.
		G4-9 a G4-11	Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)
		G4-12 a G4-13	Describe la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc.)
		G4-15 G4-16	Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.
	PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS	G4-24 a G4-27	Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)
	PERFIL DE LA MEMORIA	G4-28 a G4-33	Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.
	GOBIERNO	G4-34 a G4-39	Describe la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.
		G4-40	Describe procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.
		G4-43	Describe los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo
		G4-44 y G-48	Describe procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.
		G4-52 y G4-53	Describe los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.
	ÉTICA E INTEGRIDAD	G4-56 a G4-58	Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)

NÚCLEO	DIMENSIÓN	CÓDIGO GRI*	INDICADOR
CONTENIDOS ESPECÍFICOS (I)	CATEGORÍA: ECONOMÍA (impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)	G4-EC1 Y G4-EC3	Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo
		G4-EC4	Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)
		G4-EC5	Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.
		G4-EC7	Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.
		G4-EC8	Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)
		G4-EC9	% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)
	CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE	G4-EN1 y G4-EN2	Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.
		G4-EN3 Y GEN-E4 y G4-EN30	Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)
		G4-EN6 y G4-EN7	Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)
		G4-EN8 y G4-EN10	Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.
		G4-EN15 G4-EN19 G4-EN20	Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)
		G4-EN22 y G4-EN23	Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento

NÚCLEO	DIMENSIÓN	CÓDIGO GRI*	INDICADOR
CONTENIDOS ESPECÍFICOS (II)	CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE II (Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)	G4-EN28	% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción
		G4-EN29	Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental
		G4-EN31	Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.
		G4-EN32	% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales
		G4-EN33 y G4-EN34	Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación
	CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales.	G4-LA1 a G4-L4	nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos
		G4-LA5	% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo.
		G4-LA6	Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes
		G4-LA9 G4-LA11	Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional
		G4-LA12	Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.
		G4-LA13	Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores
		G4-LA14 a G4-L416	% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación
		G4-SO8 a G4-SO11	Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación

NÚCLEO	DIMENSIÓN	CÓDIGO GRI*	INDICADOR
CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS	MODELO EDUCATIVO	G4-SOEDU1	Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.
		G4-SOEDU2	Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad
		G4-SOEDU3	Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15
	MODELO CURRICULAR	G4-SOEDU4	Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas
	MODELO PEDAGÓGICO	G4-SOEDU5	Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.
		G4-SOEDU6	Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo
		G4-SOEDU7	Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad
	MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD	G4-SOEDU8	Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.
		G4-SOEDU9	Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 /Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015
		G4-SOEDU10	Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, (evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad
		G4-SOEDU11	Estrategias de colaboración con Alumno. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumno. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad

Fuente: Propia.

CAPÍTULO 7. VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED) A TRAVÉS DE LA TÉCNICA DE JUICIO DE EXPERTOS.

En el anterior capítulo se han realizado las fases de identificación de indicadores del modelo Global Reporting Initiative que considerábamos oportuno incluir en nuestra propuesta. Además de esto, se realizó una expurgación de indicadores que entendíamos que no aplicaban al sector de la educación y más concretamente a la gestión de la sostenibilidad en los centros escolares.

Esta propuesta supone la primera aproximación al diagnóstico de aspectos materiales y la adaptación de los 150 indicadores de GRI4 al contexto del centro educativo, apoyándonos en un enfoque metodológico descriptivo exploratorio que se sirve de la técnica del juicio de expertos consultados en esta materia.

Una vez realizada la fase de identificación y priorización de indicadores, se ha propuesto un modelo con 50 indicadores, agrupados en tres núcleos fundamentales y 13 dimensiones. También se decidió la inclusión de 11 indicadores específicos socio-educativos que consideramos necesarios para el correcto desarrollo de la sostenibilidad. A continuación se puede observar la distribución y estructura de la propuesta del instrumento presentada en el capítulo anterior (ver tabla 19):

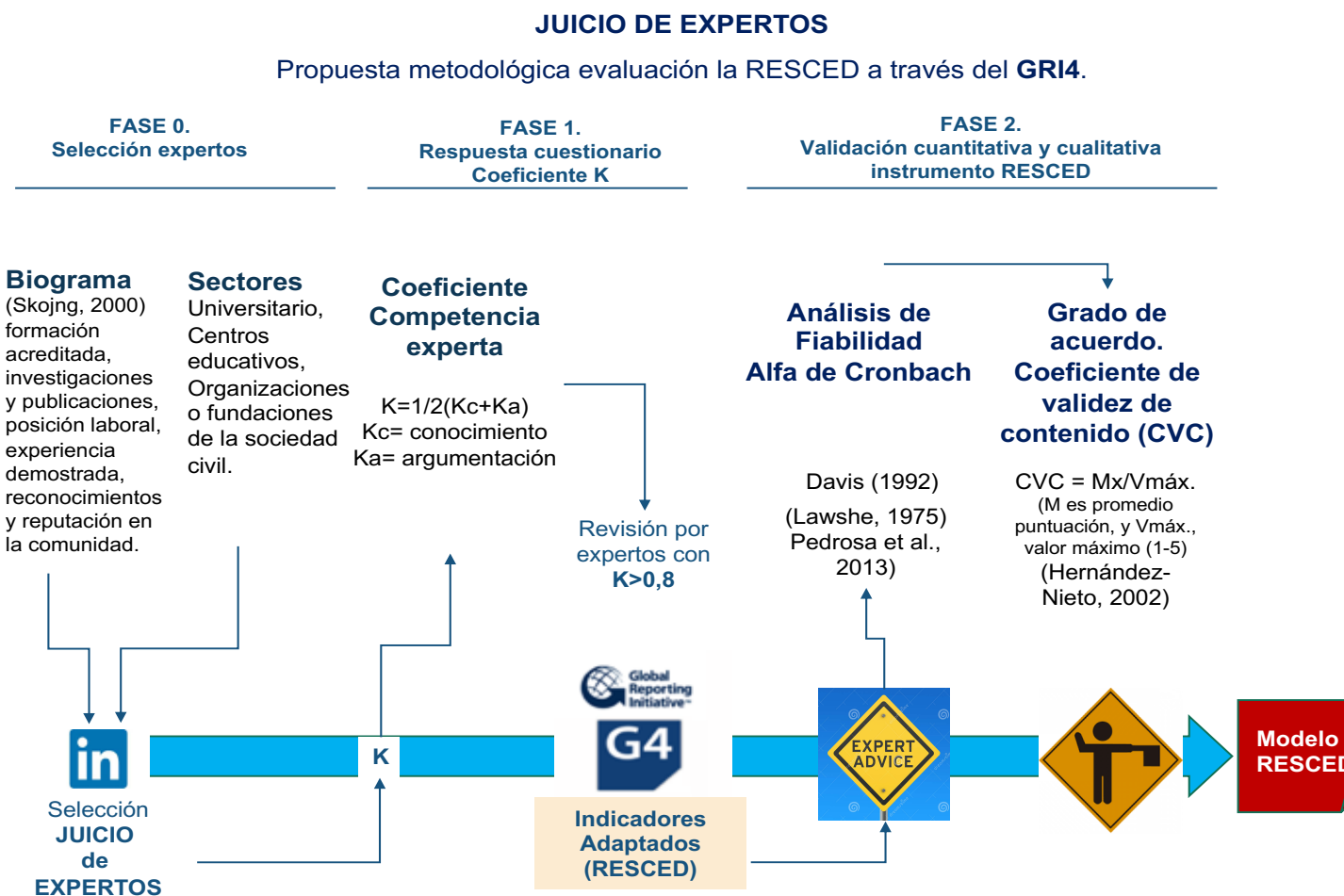
Tabla 18. Estructura propuesta inicial Instrumento RESCED

Núcleo	Dimensión	Nº Indicadores
Contenidos Básicos generales	Estrategia y Análisis	14
	Perfil de la organización	
	Participación de los grupos de interés	
	Perfil de la memoria	
	Gobierno	
Contenidos Básicos específicos	Ética integridad	25
	Categoría: Economía	
	Categoría: Medio ambiente	
	Categoría: Desempeño social	
Contenidos Específicos Socio-Educativos	Modelo Educativo	11
	Modelo Curricular	
	Modelo Pedagógico	
	Modelo Organizativo y de Calidad	

Como hemos indicado anteriormente, una vez realizada esta propuesta inicial se tomó la decisión de utilizar la técnica del juicio de expertos para su revisión. Es una técnica que consiste en la solicitud de opinión informada de personas con trayectoria en la temática de referencia, que son reconocidas como expertos cualificados, y que pueden dar información, evidencia, juicio y valoración.

La selección de esta técnica se hizo por tres motivos fundamentales: en primer lugar, para solicitar la opinión informada de personas que son profesionales solventes de los diferentes sectores que cubre el instrumento. En segundo lugar, para analizar el grado de acuerdo entre ellos y así darle al instrumento una fiabilidad elevada. Y, en tercer lugar, para evitar el sesgo que podría producirse por parte del autor de este trabajo de investigación.

A continuación presentamos un gráfico con el itinerario que seguirá la investigación a partir de este capítulo (ver Gráfico 17).

Gráfico. 17. Propuesta metodológica Validación Expertos Instrumento RESCED.

Fuente: Elaboración propia

7.1. Aplicación de la Técnica del Juicio de Expertos como técnica de evaluación del Modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED).

La técnica del juicio de expertos resulta de gran utilidad, especialmente en la valoración de aspectos de orden cualitativo, y consiste de manera simplificada en solicitar a un grupo de personas especialistas en un tema la demanda de juicio sobre un objeto de investigación, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto de un aspecto concreto. Una de las premisas fundamentales para la aplicación de esta técnica es el conocimiento previo por parte de los jueces consultados de la finalidad del juicio que van a emitir.

La utilización de esta técnica puede ser apropiada para comprender las verdaderas dimensiones de un problema estudiado, para desarrollar modelos alternativos, o simplemente para realizar una interpretación de los mismos. Algunos autores consideran pertinente el uso de esta técnica para establecer equivalencias semánticas con pruebas que ya se encuentran validadas en otro idioma y para evaluar la adaptación cultural, de manera que los jueces puedan aportar si los ítems de una prueba miden el mismo constructo en una cultura distinta (Bolado et al., 1999; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Nuestra propuesta responde a todas las alternativas identificadas, especialmente a las tres primeras. Precisamente, porque se hace necesaria la participación de expertos con amplios conocimientos y experiencia contrastada en el área de interés de la Responsabilidad Social, pero también en el ámbito educativo de investigación y de organización y gestión de entidades escolares, para que realicen una interpretación de la propuesta y asesoren sobre la supresión, inclusión o modificación de indicadores. La herramienta Global Reporting Initiative tiene un componente internacional, pero en su manual de aplicación se prevén adaptaciones a los diferentes sectores productivos y de aportación a la sociedad. Nuestra propuesta no tiene una adaptación semántica exhaustiva, aunque sí se amplían aspectos concretos del sector de la educación que no aplican a otros sectores.

La literatura científica señala diferentes ventajas que se desprenden de la utilización de esta técnica. Principalmente, cuando tratamos temáticas difíciles, novedosas o poco estudiadas es cuando la opinión de los expertos aumentará la probabilidad de la validez de contenido del instrumento y ampliará el nivel de profundización de las valoraciones. Además, la no exigencia de demasiados requisitos técnicos y humanos para su ejecución es una gran ventaja de esta técnica (Cabero, 2001; Shanteau, 1992; Lannoy, 2001).

Por su parte, para evitar las posibles desventajas que se le pueden atribuir a esta técnica, tales como la imagen singular y subjetiva de un experto, que puede dar lugar a imprecisiones derivadas de la relación que tenga el entrevistado con el problema en cuestión, hemos realizado la consulta a través de la agregación individual de un número suficiente de expertos que superen estas limitaciones.

Y de entre las numerosas formas de poner en acción un juicio de expertos y las diferentes maneras de combinar la toma de decisiones y la sincronidad o no de las decisiones, en función de la necesidad, a continuación recogemos algunas de las más utilizadas (ver Tabla 20).

Tabla 19. Resumen de procedimientos de puesta en marcha del juicio de expertos.

Agregación individual de expertos	Se obtiene información de manera individual de los expertos, sin que tengan contacto.
Método Delphi	Se obtiene la información de manera individual y anónima, devolviéndoles la propuesta de conjunto para su revisión y acuerdo en sucesivas rondas.
Técnica del grupo nominal	Los expertos aportan su información de manera individual y después de manera grupal y presencial, hasta llegar a un acuerdo.
Método de consenso	De forma grupal y presencial, los expertos llegan a un acuerdo de consenso.

Fuente: Adaptado de Cabero y Barroso (2013)

En el siguiente apartado se explican los criterios que tendremos en cuenta para la conformación de nuestro panel de expertos.

7.2. FASE 0. Criterios para Selección y conformación del panel de expertos

Uno de los primeros aspectos que hay que tener en cuenta cuando se va a realizar una consulta a expertos, es que estos sean identificados bajo criterios de inclusión. En ningún caso se debe contemplar la idea de que se trate de una selección aleatoria o no fundamentada (Ludwing, 1997). A este respecto, para la selección de los expertos se han tenido en cuenta los criterios establecidos por Skojng (2000) tales como: experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basadas en evidencias o experticia, formación acreditada, investigaciones y publicaciones sobre la temática concreta, su posición laboral, su experiencia demostrada, reconocimientos y reputación en la comunidad. Dicho de otra manera, antecedentes, experiencia y disposición, son las tres condiciones imprescindibles para la elección de candidaturas.

La disposición y la aceptación, tras explicarles el objeto y contenido de la consulta, es también muy importante. Veremos que a pesar de contactar con los expertos más interesados y establecer una relación con ellos, intentando que estén auto motivados e ilusionados, se produce en ocasiones un efecto de pérdida de interés que dificulta que la aportación sea significativa y sostenida en el tiempo.

López-Gómez (2018) recopila la justificación de diversos autores para proponer la nominación como expertos con antecedentes a quienes cuenten con más de cinco publicaciones sobre el tema elegido en un par de revistas en los tres últimos años (Steurer, 2011). Sin embargo, esta afirmación se nos antoja escasa si pensamos en que no es exhaustivo definir a un experto como especialista en su campo solo por el número de publicaciones. Por ello se hace tan necesaria la experiencia práctica y actualizada sobre el tema referido en la investigación.

Además de estas características se ha tenido en cuenta disponibilidad y motivación para participar, imparcialidad y cualidades inherentes como la confianza en sí mismos y su grado de adaptabilidad.

La selección previa de expertos se ha realizado a través de la red profesional LinkedIn, entre un grupo de personas españolas y del ámbito internacional,

pertenecientes a diferentes sectores (expertos universitarios en materia de sostenibilidad con experiencia docente y recorrido investigador, expertos del mundo educativo que estén en activo dirigiendo centros escolares y expertos de organizaciones o fundaciones de la sociedad civil que desarrollan de manera activa acciones en materia de Responsabilidad Social). Todos ellos han sido considerados según su trayectoria profesional (biograma), con capacidad teórico-práctica y competencia para proporcionar valoraciones fiables. El biograma es la elaboración de una biografía del experto, de acuerdo con la fuente de información escogida (en nuestro caso, mayoritariamente la Red Profesional LinkedIn) y que tiene en cuenta aspectos como: el lugar donde trabaja, años de experiencia, actividades desarrolladas, acciones realizadas, experiencia en investigación, etc.

En esta parte de la investigación no hemos establecido ninguna restricción numérica a la hora de hacer la consulta. En la medida en que se puede producir un efecto desgaste en fases posteriores y que las autovaloraciones de los expertos seleccionados mediante su biograma pueden no arrojar resultados que tengan la calidad suficiente para ser considerados en la segunda fase de la investigación, se ha considerado aceptar un número ilimitado de respuestas.

La distribución de personas contactadas se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 20. Sector de procedencia de expertos seleccionados en la investigación (FASE 0).

	ÁMBITO UNIVERSITARIO	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL	CENTROS EDUCATIVOS	TOTAL CONSULTADOS
Contexto Español	13	16	5	34
Contexto internacional	1	14	0	15

Fuente: Elaboración propia.

7.3. Criterios para la Selección del Número de Expertos.

No existe unanimidad de criterio para determinar cuántos deben ser los expertos que garanticen que un estudio evaluativo sea significativo de acuerdo al objetivo que se persigue. A continuación, se presenta una tabla comprensiva con la aportación de diferentes investigadores que proponen un rango determinado a tener en cuenta para la utilización de la técnica del juicio de expertos.

Tabla 21. Número recomendado para la Técnica de juicio de expertos.

Autor/es	Número recomendado de expertos
Malla y Zabala (1978)	Entre 15 y 20
Gordon (1994)	Entre 15 y 35
Armstrong (1985)	Entre 5 y 20
Witkin y Altschuld (1995)	<50
Rowe y Wright (2001)	Entre 5 y 20
Landeta (2002)	Entre 7 y 30
García y Fernández (2008)	Entre 15 y 25

Fuente: Adaptación y ampliación de Cabero y Barroso (2013)

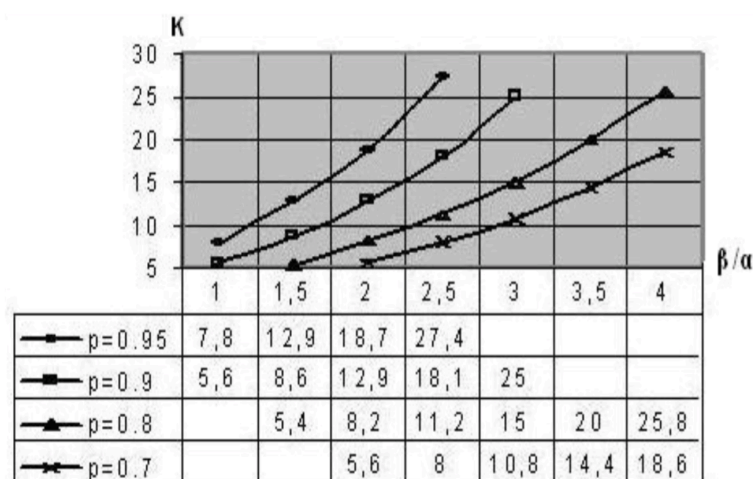
Los autores reseñados aconsejan que en ningún caso el número de expertos debe ser menor de 5 y tampoco se recomienda superar los 30.

Rowe y Wright (2001) explican que no hay una regla universal para tomar la decisión del número de expertos a los que hay que consultar sobre un tema. Y señalan que las ventajas de los grupos grandes frente a los grupos pequeños pueden ser la acumulación de talento, recursos intelectuales y amplitud de perspectivas. Sin embargo, el aumento de expertos también puede traer consigo una sobrecarga de información que disminuya la calidad de la retroalimentación, corriendo el riesgo de que sea menos profunda. Estos autores parecen estar de acuerdo con Hogarth (1978) en que el tamaño del grupo de expertos debe oscilar entre 5 y 20.

En este sentido, García y Fernández (2008) proponen dos criterios fundamentales para determinar el rango aconsejado de expertos y así poder obtener resultados confiables durante la aplicación de encuestas:

- 1) El que permite calcular la cantidad mínima de expertos a participar utilizando la expresión: $K(\beta t_{p,n} - 1/\alpha)^2$, donde K: Número mínimo de expertos que participaría en la encuesta. β : Coeficiente de variación. $t_{p,n-1}$: Coeficiente de Student, que se encuentra tabulado en dependencia de n y la probabilidad de confianza. α : Valor relativo del intervalo de confianza. $n-1$: Grados de libertad. Al no conocerse a priori ni el coeficiente de variación β , ni el valor relativo del intervalo de confianza α , los autores proponen elegir a priori el coeficiente de variación y el valor relativo del intervalo de confianza en los límites $\beta = 0,2 - 0,3$ y $\alpha = 0,1 - 0,2$ respectivamente. Entonces, los límites de variación de la relación β/α se encuentran entre 1 y 3. Eligiendo la probabilidad p y usando las tablas de Student para diferentes n, se pueden encontrar los valores correspondientes a $t_{p,n-1}$, y entonces se determina la relación β/α para una probabilidad elegida. Transformando la dependencia obtenida en $K = f(\beta/\alpha)$ y con la ayuda del siguiente gráfico de estas funciones, se procede a determinar el valor de K (ver Gráfico 18).

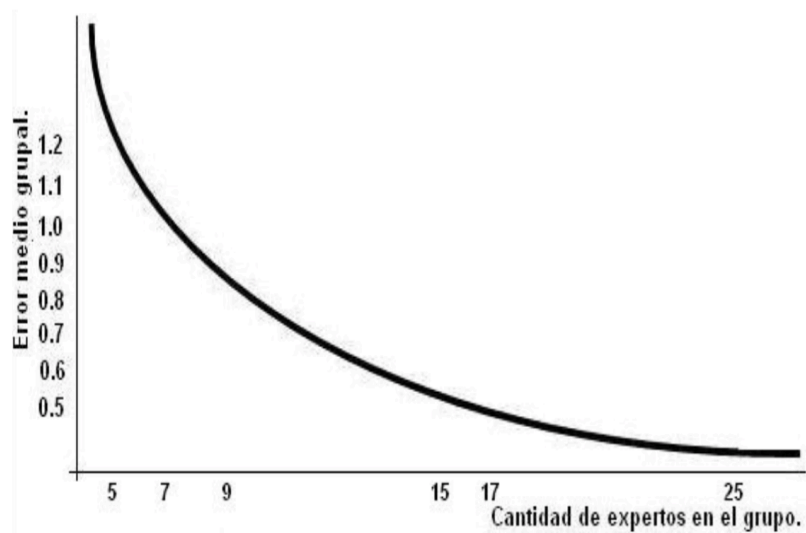
Gráfico. 18. Gráfico para la selección del número de expertos



Fuente: García y Fernández (2008)

- 2) Otra de las formas planteadas por los autores es la que se determina a partir de la interdependencia que existe entre el número de expertos y el error medio grupal. Aquí podemos observar que un número menor de nueve indica un aumento considerable del error medio grupal, y que a partir de un número de 15 disminuye estabilizándose. Un número mayor de 25 muestra una curva asintótica al eje de abscisas, donde el error medio grupal es prácticamente nulo. Elegir una cantidad de expertos mayor de 25 complica el trabajo y no mejora significativamente los resultados. Para García y Fernández (2008) la cantidad óptima oscilaría, por lo tanto, entre 15 y 25 (ver Gráfico 19).

Gráfico. 19. Interdependencia cantidad de expertos y error medio grupal



Fuente: García y Fernández (2008)

Como hemos señalando anteriormente, aparte del número de expertos más o menos consensuado entre 15 y 25, otros factores han sido determinantes en su elección:

- La posibilidad de tener suficientes referencias en las diferentes temáticas que abordan el objeto de nuestro estudio: la Responsabilidad Social de las Organizaciones, el Desarrollo Sostenible, el Global Reporting Initiative, las memorias de Sostenibilidad, la Dirección y Gestión de Organizaciones y la Gestión de la Calidad.

- Los diferentes sectores de proveniencia de los expertos: expertos universitarios en materia de sostenibilidad y con referencias investigadoras, directores de centros escolares y expertos de organizaciones o fundaciones de la sociedad civil que desarrollan su actividad en el ámbito de la Responsabilidad Social.
- La facilidad para acceder a ellos y la rapidez con la que puedan ofrecernos sus respuestas.

Algunos autores sugieren que los grupos de cierto tamaño dejan de mejorar en precisión a medida que agregan más miembros (Hogarth, 1978). Por eso el número no solo dependerá de la cantidad de expertos disponibles, sino que deberán tenerse en cuenta aspectos como la naturaleza y calidad de la retroalimentación que se proporciona (una retroalimentación que tiene más profundidad puede aconsejar un panel más pequeño).

En este sentido, nuestra consulta se ha realizado a 49 expertos seleccionados, de los cuales, 30 accedieron a comenzar su colaboración con la investigación. En el siguiente apartado se pueden observar los análisis que han sido necesarios para determinar la calidad del panel de los 30 participantes voluntarios de inicio.

7.4. FASE 1. Calidad del panel e Índice de Competencia Experta (K).

Más allá de la selección previa de la cantidad y calidad de los investigadores seleccionados, en función de las características descritas anteriormente y relacionadas fundamentalmente con el biograma del experto, es importante inferir la calidad y la validez de las aportaciones de los expertos seleccionados, combinándolas con otras técnicas que se vienen utilizando habitualmente en la actualidad.

Una de las más utilizadas, centradas en la autovaloración de la persona seleccionada como experta, es el denominado Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K (Cabero y Barroso, 2013). El cálculo del Coeficiente de Competencia Experta se expresa de la siguiente manera:

$$K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$$

y consta de dos partes:

Una primera, donde los expertos opinan sobre su nivel de conocimiento acerca del problema de investigación que se les presenta. Es el denominado K_c , el conocimiento o información que tiene el experto acerca del tema, que se obtiene identificando una puntuación en una escala de 0 al 10 y multiplicándolo por 0,1. En nuestra investigación hemos consultado a los expertos sobre diferentes temas que tienen relación con la Responsabilidad Social de los Centros Educativos, intentando acotar con más precisión sobre cuál de ellos su aportación sería más significativa. Los temas sobre los que hemos pedido la autovaloración son: La Responsabilidad Social de las Organizaciones, el Desarrollo Sostenible, el Global Reporting Initiative, las Memorias de Sostenibilidad, la Dirección y Gestión de Organizaciones y la Gestión de la Calidad.

La segunda se trata de una valoración de las diferentes fuentes de argumentación para la construcción de su conocimiento sobre los temas mencionados anteriormente. Es el denominado Coeficiente K_a , que se obtiene de la asignación de una serie de puntuaciones al grado de influencia que ha tenido para el experto cada una de las fuentes de argumentación (análisis teóricos realizados por el experto, experiencia

obtenida de su práctica profesional, estudios de trabajos elaborados en España y en otros países, su intuición y conocimiento del tema). En la siguiente tabla se ofrecen las puntuaciones que son utilizadas de manera habitual en función de las fuentes de argumentación establecidas y de acuerdo con diferentes autores (Oñate y Martínez, 1990); (García y Fernández, 2008) (ver Tabla 23).

Tabla 22. Valoración de las fuentes de argumentación. Coeficiente de Argumentación Ka.

Fuente de la argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	A (Alto)	M (Medio)	B (Bajo)
Análisis teóricos realizados por el experto.	0,3	0,2	0,1
Experiencia obtenida en su actividad práctica.	0,5	0,4	0,2
Estudios de trabajos elaborados por autores españoles sobre el tema.	0,05	0,05	0,05
Estudios de trabajos elaborados por autores extranjeros sobre el tema.	0,05	0,05	0,05
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero.	0,05	0,05	0,05
Su intuición sobre el tema abordado.	0,05	0,05	0,05

Fuente: Elaboración propia a partir de Oñate y Martínez (1990); García y Fernández (2008)

Por otra parte, debemos indicar que algunos autores como Cruz y Martínez (2012) han señalado ciertas limitaciones que se pueden encontrar en este instrumento. La principal está en que el instrumento no discrimina bien el grado de influencia que se refiere a aspectos que tienen que ver con las publicaciones de los expertos (en el ámbito de su país y en el ámbito internacional), así como aquellos aspectos de autovaloración de su práctica en el extranjero y de su propia intuición sobre el tema sobre el que se solicita su colaboración. Basta con observar que se obtiene igual valor de Coeficiente Ka, independientemente de que el experto marque cualquier categoría de las cuatro últimas filas.

Sin embargo, teniendo en cuenta estas limitaciones, su uso habitual por parte de muchos investigadores nos da cuenta de su utilidad práctica. Una herramienta más que nos permite complementar los biogramas seleccionados por el investigador, depurando los perfiles de los expertos.

Por lo tanto, con los valores finales obtenidos del coeficiente K ($K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$) se puede clasificar a los expertos según el grado de influencia de las fuentes en tres grandes grupos, dependiendo de la puntuación obtenida (ver tabla 24):

Tabla 23- Grados de influencia de las fuentes según Coeficiente K.

Coeficiente K	Grado de Influencia
Si K es mayor que 0,8	ALTO
Si K es mayor o igual que 0,7 y menor que 0,8	MEDIO
Si K es menor que 0,7	BAJO

Fuente: Elaboración propia.

En general y, de acuerdo con el planteamiento de la propuesta descrita para la obtención del Coeficiente de competencia experta de García y Fernández (2008) y Oñate y Martínez (1990), hay cierto consenso en determinar que los valores que sean inferiores a 0,8 no deberían ser contemplados.

En nuestro caso, al tratarse de un conjunto de temas diferentes que contemplan un abanico lo suficientemente amplio para que abarque la Responsabilidad Social de los Centros Educativos, nos parece pertinente determinar el grado de influencia de las fuentes, refiriéndonos a cada tema por separado. La aportación de los expertos, desde su diferente conocimiento de los temas propuestos, puede ser muy valiosa para analizar los indicadores de diagnóstico de sostenibilidad del centro. Por ejemplo, pueden existir expertos que no tengan un amplio conocimiento de la herramienta GRI,

pero sí del ámbito de la dirección y gestión de organizaciones educativas y su aportación será muy valiosa en este sentido.

El medio utilizado para la autoevaluación y la evaluación de las diferentes fuentes de argumentación sobre los temas referidos al ámbito de la Responsabilidad Social (Responsabilidad Social de las Organizaciones, Memorias de Sostenibilidad, Instrumento GRI, Dirección y Gestión de Organizaciones y Gestión de Calidad) fue la aplicación de un cuestionario online, utilizando la aplicación Google Form, enviado a través de la red social LinkedIn a los expertos previamente contactados y que mostraron su aprobación en participar en la investigación. El mensaje que se les envió por esta vía, el link del instrumento y una imagen del cuestionario se pueden consultar en los anexos 1 y 2.

Como indicamos anteriormente, se seleccionaron un total de 49 expertos a través de la red social profesional LinkedIn, por su biograma y adecuación como expertos para la revisión del instrumento diseñado. En la Tabla 25, se muestran los resultados presentados por los 31 expertos (63% de los seleccionados) que contestaron el cuestionario en la FASE1. Nos darán una idea de la calidad del panel de expertos y de las diferentes interpretaciones de los resultados del índice de competencia experta en cada uno de los temas preguntados. Sus datos personales aparecen codificados para guardar el anonimato acordado con ellos.

Las respuestas de los 31 expertos comenzaron el 6 de octubre de 2018 y continuaron hasta el 20 de mayo de 2019. Durante este periodo, aquellos expertos que cumplían con los criterios del coeficiente de competencia K, en la mayoría de los aspectos sobre los que se les pidió que realizaran su autoevaluación, fueron contactados nuevamente para la realización de su juicio de expertos en la FASE 2 de la investigación como veremos más adelante.

Tabla 24. Puntuación asignada Coeficiente K según respuesta temas consultados a expertos (FASE 1).

FASE 1	CÓDIGO EXPERTO	BIOGRAMA EXPERIENCIA DEMOSTRADA EN	Responsabilidad Social Organizaciones			Desarrollo Sostenible			GRI			Memorias de Sostenibilidad			Dirección y Gestión Organizaciones			Gestión Calidad			PROMEDIO TEMAS CoeficienteS de Competencia Experta (K)
			Coeficiente de Conocimiento (Kc)	Coeficiente de Argumentación (Ka)	Coeficiente de Competencia Experta (K)	Coeficiente de Conocimiento (Kc)	Coeficiente de Argumentación (Ka)	Coeficiente de Competencia Experta (K)	Coeficiente de Conocimiento (Kc)	Coeficiente de Argumentación (Ka)	Coeficiente de Competencia Experta (K)	Coeficiente de Conocimiento (Kc)	Coeficiente de Argumentación (Ka)	Coeficiente de Competencia Experta (K)	Coeficiente de Conocimiento (Kc)	Coeficiente de Argumentación (Ka)	Coeficiente de Competencia Experta (K)	Coeficiente de Conocimiento (Kc)	Coeficiente de Argumentación (Ka)	Coeficiente de Competencia Experta (K)	
6-10-18 13:05	BL	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9	0,9	0,3	0,9	0,6	0,7	0,9	0,8	0,7	0,9	0,8	0,3	0,5	0,4	0,7
6-10-18 14:12	ID	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0
6-10-18 14:47	MAM	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,8	0,9	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0
6-10-18 17:49	TDD	UNIVERSITARIO	0,8	0,9	0,9	0,6	0,9	0,8	0,5	0,9	0,7	0,7	0,9	0,8	0,9	1,0	1,0	0,5	0,9	0,7	0,8
6-10-18 23:37	MC	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,6	1,0	0,8	0,6	1,0	0,8	0,5	0,7	0,6	0,5	0,7	0,6	0,5	0,9	0,7	0,4	0,5	0,5	0,7
7-10-18 18:55	GM	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	0,5	0,6	0,6	0,7	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0	0,6	0,5	0,6	0,8
8-10-18 13:50	AV	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,9	0,8	0,9	0,9	0,7	0,8	0,9	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9	0,7	0,7	0,7	0,8	0,9	0,9	0,8
9-10-18 14:56	CR	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,8	1,0	0,9	0,8	1,0	0,9	0,8	0,9	0,9	0,8	1,0	0,9	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9	0,9	0,9
12-10-18 19:02	AP	CENTROS EDUCATIVOS	0,8	0,9	0,9	0,7	1,0	0,9	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	0,8	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,8
15-10-18 11:43	RP	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,8	0,9	0,9	0,9	0,7	0,8	0,9	0,9	0,9	0,7	0,8	0,8	0,9
15-10-18 21:49	CB	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0
24-10-18 8:58	ES	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,9	0,8	0,9	0,8	0,7	0,8	0,5	0,5	0,5	0,6	0,5	0,6	0,8	0,9	0,9	0,5	0,7	0,6	0,7
5-11-18 22:24	JS	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	1,0	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	0,8	0,9	1,0	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9	0,7	0,9	0,8	0,9
6-11-18 0:05	MDC	UNIVERSITARIO	0,5	0,9	0,7	0,5	0,8	0,7	0,5	0,8	0,7	0,5	0,9	0,7	0,4	0,8	0,6	0,4	0,8	0,6	0,7
6-11-18 11:59	EC	CENTROS EDUCATIVOS	0,7	0,9	0,8	0,6	0,9	0,8	0,3	0,7	0,5	0,4	0,8	0,6	0,7	0,9	0,8	0,7	1,0	0,9	0,7
6-11-18 21:54	JLP	UNIVERSITARIO	0,7	0,8	0,8	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,5	0,8	0,7	0,6	0,8	0,7	0,4	0,7	0,6	0,6
2-1-19 13:27	SGC	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,8	0,9
20-2-19 9:35	MAZ	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,8	0,9	0,9	0,6	0,9	0,8	0,6	0,5	0,6	0,6	0,5	0,6	0,9	1,0	1,0	0,6	0,8	0,7	0,7
20-2-19 21:44	CRA	UNIVERSITARIO	0,8	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,8	0,5	0,7	0,7	0,5	0,6	0,7	0,5	0,6	0,7
21-2-19 17:11	EAS	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,8	1,0	0,9	0,7	0,5	0,6	0,8
7-3-19 17:23	SFR	UNIVERSITARIO	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	0,9	0,9	1,0	1,0	0,8	0,8	0,8	0,9
28-3-19 10:26	SOM	UNIVERSITARIO	0,8	1,0	0,9	0,8	0,8	0,8	0,1	0,5	0,3	0,7	0,7	0,7	0,7	0,9	0,8	0,7	0,9	0,8	0,7
26-4-19 13:43	DV	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,7	1,0	0,9	0,7	1,0	0,9	0,5	0,8	0,7	0,2	1,0	0,6	0,6	0,8	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
30-4-19 10:22	MI	UNIVERSITARIO	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,6	0,8	0,7	0,6	0,8	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	1,0	0,9	0,8
1-5-19 16:16	FR	UNIVERSITARIO	0,8	0,7	0,8	0,6	0,7	0,7	0,3	0,5	0,4	0,6	0,7	0,7	0,7	1,0	0,9	0,8	1,0	0,9	0,7
7-5-19 0:29	YC	UNIVERSITARIO	0,7	0,8	0,8	0,5	0,7	0,6	0,9	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0	0,8
9-5-19 18:26	JLG	UNIVERSITARIO	0,5	1,0	0,8	0,6	1,0	0,8	0,4	0,6	0,5	0,4	0,8	0,6	0,7	1,0	0,9	0,6	0,9	0,8	0,7
13-5-19 10:03	LG	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	1,0	0,9	1,0	0,9	0,8	0,9	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	1,0	1,0	1,0	0,8	0,5	0,7	0,8
15-5-19 8:05	MC	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	0,7	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,6	0,5	0,6	0,7	0,8	0,8	1,0	1,0	1,0	0,8	0,5	0,7	0,8
20-5-19 8:26	RT	ORGANIZACIONES O FUNDACIONES SOCIEDAD CIVIL	1,0	1,0	1,0	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9	0,9	0,8	1,0	0,9	0,8	0,9	0,9	0,7	0,8	0,8	0,9
PROMEDIO POR CATEGORIA			0,9			0,8			0,7			0,8			0,8			0,7			0,8

Fuente: elaboración propia.

A tenor de los resultados de la Tabla 25, se plantean las siguientes conclusiones:

- De los 49 expertos seleccionados por su Biograma e invitados a contestar el cuestionario, lo realizaron 30 (61%).
- El promedio de los índices de competencia K de los expertos consultados arroja un valor de 0,8, que determinaría un grado de influencia ALTO en términos generales, según la clasificación aportada en la tabla 25.
- De los 30 expertos consultados, el 93 % arrojan unos resultados que están dentro del grado de influencia MEDIO (36 %) y ALTO (60%). Solo uno de los expertos presenta unos resultados que no son aceptables para el nivel mínimo que determinan los autores citados y no se considerará su opinión en la siguiente fase. 29 expertos volverán a ser preguntados en la FASE 2.
- Si analizamos los promedios de Coeficiente K en función de los temas consultados, apreciamos que los temas con mayor índice son: Responsabilidad Social de las Organizaciones, Desarrollo Sostenible y Memorias de Sostenibilidad. Las puntuaciones más bajas se encuentran en las referidas al instrumento Global Reporting Initiative (GRI) y al ámbito de la Gestión de la Calidad. Esta observación nos parece muy importante. Podría interpretarse como una carencia que hace más necesario el conocimiento de la herramienta GRI por parte de todos los sectores y, más concretamente, la necesidad de que los centros educativos incorporen más sistemas de garantía de la calidad de sus procesos, entre los que se incluiría la ejecución de memorias de sostenibilidad, ya sea con apoyo del reporte GRI, ISO 26000, o aquellos que el centro decida que son más adecuados.
- 7 de los 30 expertos consultados recomendaron a otros profesionales para que fueran contactados.
- No se pueden extraer conclusiones significativas que determinen que las respuestas tienen alguna carencia específica, por el hecho de que pertenezcan a algún sector determinado (universitario, educativo, etc.), puesto que dependerá más de su nivel de conocimiento y práctica, tal y como se indicó al explicar la naturaleza del Coeficiente K. Si bien, es cierto que sí hemos podido observar que la mayoría de ellos, independientemente del sector, no tienen gran conocimiento del instrumento GRI.

7.5. FASE 2A. Aplicación del instrumento de recogida de información en el juicio de expertos del Modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED).

El análisis de un cuestionario sometido a juicio de expertos supone una experiencia de investigación que debe comenzar con la descripción de sus características externas. Siguiendo a Lacave (2015), utilizaremos sus recomendaciones de comenzar por los sujetos que contestan el cuestionario en cuestión, indicando aquellos datos relevantes para el estudio (número, edad promedio, desglose por sexos, sector de proveniencia, etc.), la temporalidad del mismo, su contenido y herramientas utilizadas para la realización del cuestionario.

7.5.1. Expertos que cumplimentaron cuestionario en FASE 2ª.

De los 29 expertos consultados inicialmente, 10 de ellos contestaron el cuestionario en esta segunda fase y realizaron sus aportaciones. La edad promedio de los mismos está en torno a los 45 años. Se realiza a continuación una breve reseña de sus características personales:

ES: Ámbito de procedencia de las organizaciones o fundaciones de la Sociedad Civil. Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, Máster Executive MBA en Dirección y Administración de Empresas por el IE Business School. Máster Executive en Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Corporativa, Sostenibilidad y Responsabilidad Social Empresarial por la Escuela de Organización Industrial. Más de 15 años de experiencia en el mundo de la ingeniería como jefe de obras y proyectos en sector ferroviario de alta velocidad y posteriormente desarrollando planes de negocio para la creación de empresas de impacto social y voluntariado social. En la actualidad es socio y fundador de una organización social para el desarrollo y asesoramiento de empresas responsables, ayuda a PYMES y emprendedores a diseñar la estrategia y a gestionar sus proyectos empresariales responsablemente desde un punto de vista integral y teniendo en cuenta el triple balance (medioambiental + social + económico). De esta forma, ayuda en la

consideración de la viabilidad económica de las acciones y en la creación de un impacto positivo en aspectos sociales y medioambientales, al tiempo que se encuentran nuevas oportunidades empresariales y se minimizan riesgos reputacionales. Además ha creado un punto de encuentro, actividad, generación de ideas..., en el que personas y organizaciones de ámbitos diferentes (universidad, empresa, ONG, ciudadanía, aprendan a trabajar entre ellas de manera sistémica para solucionar juntas retos derivados del cambio climático y de los ODS.

YC: Ámbito de procedencia universitario. Licenciada en Matemáticas por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Ingeniería informática. Más de 22 años de experiencia laboral, 15 de ellos en el ámbito de investigación sobre responsabilidad social, estrategia digital, calidad y evaluación institucional. Soporte técnico-científico en proyecto de consultoría de la compañía EVERIS y ACCENTURE, Decana de Escuela de Negocios Bussiness School durante tres años. Directora de Calidad, Formación e Innovación en Universidad española durante tres años. Decana de la Facultad de Administración de Empresas de Universidad española durante cuatro años. Actualmente Vicerrectora de Calidad y Transformación Organizacional de Universidad Española.

Algunos de sus trabajos de investigación tratan los siguientes temas: empresa responsable, globalización e inmigración, globalización económica y sostenibilidad, la calidad en la educación superior, etc.

MC: Ámbito de las organizaciones o fundaciones de la Sociedad Civil. Licenciado en Biología. Doctor en Neurociencia por la Universidad Autónoma de Madrid. Experto Universitario en Resolución de Conflictos y Violencia en las Aulas por la UNED. Experiencia como docente universitario y en el ámbito de la formación profesional durante 17 años. Actualmente, responsable máximo de una fundación educativa social en búsqueda de la equidad en la educación desde hace 8 años y profesor en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Sus publicaciones actuales se centran en modelos de transición profesional y desarrollo competencial para el futuro profesorado de Educación Secundaria.

EE: Ámbito Centros Educativos. Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid. Máster Universitario en Dirección, Gestión y Evaluación de Centros Educativos y Máster Oficial en Humanidades. Directora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Colegio Privado en Madrid, Profesora y orientadora del Servicio de Orientación Universitaria de la Facultad de Educación de una Universidad española.

Tiene más de 25 años de experiencia investigadora en diferentes campos, fundamentalmente en calidad y evaluación en el ámbito universitario. Actualmente es miembro de grupo estable de investigación de la UCM. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales en los ámbitos de Gestión de la Calidad, Orientación, Evaluación Institucional y Evaluación del Profesorado, contando con varias publicaciones sobre estos temas. También desarrolla labores de consultoría y formación de centros educativos para la implantación de la NORMA ISO y el desarrollo del Modelo EFQM. Ha participado como Evaluadora Externa del Plan de la Calidad la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

FR: Ámbito universitario. Doctor en Ciencias de la Comunicación y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid), Doctor en Historia por la Universidad Central de Venezuela; *Magister Scientiarum* en Musicología por la Universidad Central de Venezuela. Ha impartido las asignaturas Sociología de la Educación, Educación Artística y su Didáctica, Historia de Occidente, Psicología Social y de Consumo, y Sociología del Consumo en una universidad privada de Madrid. Con más de 25 años de experiencia internacional en el ámbito de la Sociología y las Humanidades.

Cuenta con más de 25 publicaciones sobre los siguientes temas. Sociología, ética, coaching, metodologías de enseñanza-aprendizaje y música.

SM: Ámbito universitario. Ingeniero Químico. Doctor en educación en el ámbito de métodos de investigación en educación y la Responsabilidad Social. Máster en Filosofía por la Universidad de Navarra. Máster en Sistemas e información.

Con más de 30 años de experiencia docente y de gestión. Altos cargos de responsabilidad en los Decanatos de Facultades de Educación españolas y extranjeras. Experto en procesos de cambio, liderazgo y calidad de las instituciones. Consultoría de innovación en sistemas de información para empresas. Algunos de sus trabajos de investigación tratan los siguientes temas: Evaluación de la Responsabilidad Social y Tendencias y métodos de la formación inicial de docentes.

TD: Ámbito universitario. Profesora Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales con tesis sobre Responsabilidad Social de las Organizaciones. Licenciada en Psicología por la Universidad de Salamanca y Máster en Dirección de Recursos Humanos por la UNED. En la actualidad Vicedecana de profesorado e innovación en Universidad Española. Responsable de departamento de innovación y emprendimiento universitario, con más de 25 años de experiencia en el ámbito de la consultoría y los recursos humanos. Socia directora de Consultoría de Recursos Humanos durante 18 años. Coordinadora de Evaluación institucional en Universidad Española durante 3 años. Con numerosas publicaciones respecto al tema de la Responsabilidad Social de las Organizaciones.

CR: Ámbito universitario. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Humanidades y Ciencias Sociales. Cofundadora y coordinadora pedagógica del Curso para Jóvenes Músicos de Santa María del Pualar. Profesora de Responsabilidad Social en Universidad española con numerosas publicaciones al respecto. Toda su trayectoria profesional se ha enmarcado en la universidad, con más de 15 años de experiencia en el sector.

MI: Ámbito Universitario. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Diplomada en Orientación Laboral por la Universidad

Camilo José Cela. Profesora Universitaria en Facultad de Educación española. Tiene 12 años de experiencia laboral, distribuidos en el ámbito de la formación continua, en selección, formación y orientación laboral. Durante 8 años ha trabajado en Save The Children, en la proyección, planificación y ejecución de proyectos de inserción laboral con jóvenes, y como orientadora formativo-laboral y de reinserción social con jóvenes adolescentes en situación de riesgo social. Experta en procesos de calidad. Algunos de sus trabajos de investigación tratan los siguientes temas: Orientación escolar, Organizaciones no gubernamentales y prevención del fracaso escolar.

LC: Ámbito de las organizaciones o fundaciones de la Sociedad Civil Licenciada en Administración y Dirección de Empresas. Executive MBA. Más de 10 años de experiencia como Directora de Banca en Bankinter, y más de 8 años en un puesto de alta responsabilidad como Subdirectora General en Fundación para el desarrollo de Empresas Responsables. Actualmente desarrollando metodología que mida el impacto en valor de las actuaciones de Responsabilidad Social Corporativa de las compañías.

La distribución por sectores y el desglose por sexos, se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 25. Distribución por ámbito y sexo expertos Resced FASE 2.

	ÁMBITO UNIVERSITARIO	ORG. O FUNDACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL	CENTROS EDUCATIVOS	TOTAL CONSULTADOS
Hombres	2	2		4
Mujeres	4	1	1	6

Fuente: elaboración propia.

7.5.2. Temporalidad

Como hemos indicado anteriormente, el cuestionario de autoevaluación para la determinación del coeficiente K de experto, fue enviado a los jueces seleccionados desde el mes de octubre de 2018, hasta el mes de mayo de 2019. Conforme estos iban contestando el cuestionario en la FASE1 y se determinaba la oportunidad de su continuación en el proceso, se les envió el cuestionario para una valoración cuantitativa y cualitativa de los indicadores propuestos en el cuestionario online a través de la aplicación JotForm, que es uno de los primeros creadores de formularios de la red de fácil usabilidad y con numerosas funciones e integración de pasos sencilla. Ofrece un servicio de plantillas prediseñadas con formularios condicionales y gran variedad de integraciones con otras aplicaciones. Se adapta perfectamente a todos los dispositivos electrónicos.

La comunicación que se les envió a los expertos tiene una estructura parecida a la presentada en el siguiente apartado. La información completa se muestra en el anexo 2.

7.5.3. Contenido del cuestionario.

El contenido completo del cuestionario en FASE 2 (núcleos, dimensiones y 50 indicadores), se muestra completo en la tabla 17, después de la priorizaciones de indicadores del Centro Educativo Responsables (RESCED) para someterlo a la validación de expertos. Se trata de una valoración cuantitativa y cualitativa de los indicadores propuestos en el cuestionario online a través de la aplicación JotForm.

VALORACIÓN CUANTITATIVA: los indicadores o elementos propuestos a continuación serán valorados manifestando el grado de acuerdo o desacuerdo por parte del experto/a en una escala de 1 a 5 (**1.** Totalmente en desacuerdo, **2.** En desacuerdo, **3.** Ni de acuerdo ni en desacuerdo, **4.** De acuerdo y **5.** Totalmente de acuerdo), en relación con cada uno de los siguientes aspectos: materialidad, exhaustividad y sostenibilidad. Esto determinará que se consideren

prescindibles, útiles o esenciales para su inclusión definitiva, como se especifica a continuación:

- **Materialidad:** hace referencia a aquellos aspectos que sí merecen la pena ser incluidos, son irrenunciables y tienen “impactos significativos”. Son principales asuntos de preocupación y retos futuros para la organización y para las partes interesadas.
- **Exhaustividad:** la información presentada que determina bien el alcance, límite y tiempo que cubre el aspecto a medir.
- **Sostenibilidad:** la información presentada en cada aspecto o indicador que muestra el desempeño de la organización en el contexto más amplio de la sostenibilidad (la información es objetiva, comunica la magnitud de su impacto y cómo intenta contribuir en el futuro a la mejora o empeoramiento de las condiciones económicas, sociales y ambientales en su contexto).

VALORACIÓN CUALITATIVA: cada aspecto incluye un apartado para una valoración cualitativa, donde los expertos/as puedan hacer sugerencias acerca de la supresión de indicadores, así como las modificaciones del contenido que consideren necesarias, o la inclusión de otros indicadores que no se hayan considerado. Estas valoraciones nos ayudarán a decidir qué ítems del instrumento son adecuados y deben mantenerse en la versión final del mismo. La duración de la participación en la FASE 2 está estimada en 45 minutos y no es necesario realizarla de una sola vez. Se puede avanzar, grabar las respuestas realizadas y posteriormente continuar si no se dispone de ese tiempo continuado. Seguidamente se muestra un hipervínculo al cuestionario a disposición de consulta libre.

ENLACE DE ACCESO AL CUESTIONARIO RESCED FASE 2

<https://form.jotformeu.com/90625603915356>

7.5.4. Herramientas utilizadas.

La herramienta utilizada para la validación de expertos ha sido el generador online de cuestionarios JOTFORM (<https://eu.jotform.com>) en su versión de pago. Este generador de cuestionarios es versátil y posee gran facilidad de uso. Permite la gestión de múltiples preformas para las preguntas. Todas las preguntas se depositan en una base de datos que puede descargarse en formatos pdf y Excel, para su tratamiento posterior, envío o archivo.

Para el posterior análisis de los datos se ha utilizado la herramienta Excel y la herramienta de software IBM SPSS para tratamiento y funcionalidades avanzadas de análisis estadístico.

7.6. FASE 2B. Validez y Fiabilidad del modelo de Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED). Cálculo del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) y Análisis de Fiabilidad.

Validez y fiabilidad son dos criterios irrenunciables en una técnica de juicio de expertos. Partiendo de la premisa de que un cuestionario como el que presentamos en nuestra investigación no nos proporciona una medida perfecta, entendemos que se debe someter el mismo al estudio de su calidad en cuanto a los elementos de error o imperfección que pueda llevar aparejados. Es importante señalar que fiabilidad y validez no son características de los cuestionarios, sino que corresponden esencialmente a las interpretaciones, inferencias de los resultados que ofrecen los cuestionarios (American Educational Research Association, 1999).

7.6.1. Cálculo del coeficiente de Validez de Contenido (CVC).

En términos generales, la validez se refiere al grado en el que el instrumento mide lo que se pretende medir y la fiabilidad se refiere a la confianza que se concede a los datos obtenidos, estando relacionada con la coherencia o consistencia interna y la precisión de las medidas recopiladas. Ambas, validez y fiabilidad, se constituyen como partes de un proceso continuo, incremental e iterativo. Aunque comencemos analizando su validez y, posteriormente hagamos un análisis de su fiabilidad (lo que puede llevar a la decisión de la supresión o modificación de algún ítem), se pueden realizar tantas confirmaciones posteriores como se entienda que es correcto (Lacave, 2015).

En nuestra investigación, las personas elegidas que reunían los requisitos conforme al Índice de Competencia Experta (K), han sido consultadas y han emitido sus juicios. Después de esto, es necesario analizar estos datos como condición necesaria para realizar una propuesta de aspectos clave a tener en cuenta por parte de los centros educativos y que estos puedan tomar sus decisiones sobre el fomento y desarrollo de la sostenibilidad.

Se describen diferentes tipos de validez que permiten realizar inferencias e interpretaciones correctas a las puntuaciones que se obtienen en la aplicación de los cuestionarios y poder establecer una relación con el constructo/variable que se trata de medir.

Como señalan Garcia-Sedeño y Garcia-Tejera (2014), desde el punto de vista cualitativo, la validez de contenido se deriva sobre todo de la estructuración exhaustiva del dominio y de las categorías y unidades definidas que tienen relación tanto al objeto de estudio como a los objetivos de la investigación. Por ello no debemos confundir la validez de contenido desde la visión cualitativa con la validez de constructo.

La validez de contenido, desde la perspectiva cualitativa, se centra en el acuerdo existente entre los expertos sobre las dimensiones del dominio antes de ser medido.

El uso del análisis de validez de contenido en las investigaciones cuantitativas y cualitativas ha ido cobrando importancia progresivamente junto con la validez de criterio y constructo. Es Cureton (1951) uno de los primeros que introduce el término en la literatura educativa y psicológica, para insistir sobre la idea de que los ítems tienen que evocar aquello que dicen estar midiendo y ser lo suficientemente representativos del universo que se está midiendo. Posteriormente a Cureton, se ha ido reforzando su importancia y protagonismo, convirtiéndose actualmente en una de las principales evidencias de validez, avalada por comisiones internacionales como la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), la Asociación Americana de Psicología (APA) y el Consejo Nacional de Medida en Educación (NCME) (American Psychological Association, 1999).

La concepción actual es tomar la validez como única, existiendo diferentes fuentes para probar dicha validez. Entre ellas se encuentran el contenido, los procesos de respuesta, la estructura interna, las relaciones con otras variables y las consecuencias de la evaluación.

Guión (1977), establece una serie de condiciones para aceptar una medida en función de su contenido:

- El contenido del dominio tiene su origen en la conducta, con un significado generalmente aceptado.
- Debe ser definido sin ambigüedad.
- Debe ser relevante para los objetivos que persigue.
- Jueces calificados deben estar de acuerdo en que el dominio ha sido adecuadamente muestreado.
- El contenido de las respuestas debe ser observado y evaluado de forma fiable.

En nuestro caso, esta validez está supeditada al grado en que el instrumento adaptado que estamos utilizando (versión G4 del Global Reporting Initiative) contenga todas las dimensiones de aquello que realmente pretendemos medir y sirva al propósito para el que ha sido construido. No es un instrumento que tenga su origen en un estudio psicológico y, por lo tanto, su origen no está en la conducta. Pero sí se persiguen significados aceptados por la generalidad representativa de expertos. Se refiere más a una validez de contenido sobre el cuestionario elaborado, sometiendo a la valoración de investigadores y expertos que deben juzgar la capacidad de este para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir, redactadas sin ambigüedad. Por lo tanto, lo que realmente debemos validar en este caso es la valoración del experto a propósito del objetivo de decidir en qué medida los ítems se ajustan a los constructos de interés, junto con las valoraciones cualitativas que los investigadores-expertos deban efectuar y el grado de acuerdo sobre las mismas (Martín, 2004).

Conviene recordar, a este respecto, que Escobar-Pérez y Cuervo-Martinez, (2008) abundan en que la validez de contenido se puede establecer en diferentes situaciones. El diseño de una prueba es una de las más frecuentes. Otra situación es la validación de un instrumento que fue construido para una población diferente, e incluso se adaptó por un proceso de traducción, lo cual puede provocar diferencias culturales, barreras idiomáticas que dificultan los procesos de estandarización de los mismos. La adaptación del instrumento no genera una equivalencia concluyente y da lugar a significados culturales diferentes de un constructo particular o a una variedad de interpretaciones de un comportamiento observado basado en normas culturales.

Estos autores insisten en que, en cualquier caso, más allá de la situación en la que se produzca la validez de contenido, esta tiene que servir a su concepto esencial, es decir, a que los ítems de un instrumento de medición sean relevantes y representativos del constructo que se pretende medir.

Desde esta perspectiva, nuestra investigación se acerca más a la segunda situación mencionada, pero con el matiz de que el Global Reporting Initiative en su versión G4, es un sistema de información no certificable para la elaboración de memorias de sostenibilidad, con el aval de numerosas asociaciones de ámbito internacional, ya testado y con una alta tasa de uso en sectores ajenos al mundo educativo. Por eso se hace necesario validar nuestro instrumento, adaptado al sector educativo en términos de contenido, porque es donde la evaluación realizada por los expertos en el ámbito de la Responsabilidad Social cobra especial relevancia.

Los índices de validez de contenido (IVC) destacan entre los métodos cualitativos como el procedimiento más completo a la hora de realizar un estudio de validez de contenido en profundidad. Además, como señalan Pedrosa et al. (2013), es el más empleado actualmente y presenta los mayores beneficios respecto a las diferentes alternativas propuestas a lo largo de los años. A continuación se muestran aquellos que han tenido mayor difusión y aplicación a nivel práctico (ver Tabla 27).

Tabla 26. Síntesis cronológica de métodos basados en juicio de expertos para el análisis de validez de contenido.

Autores	Procedimiento metodológico	Breve Descripción
(Tucker, 1961)	Análisis Factorial	Adecuación muestral de ítems para constituir un test y detección de diferencias de puntuación dadas en evaluación de expertos.
(Lawshe, 1975)	Razón de Validez de Contenido	Panel de expertos para evaluación de contenido (discriminación de elementos esenciales para el constructo).
(Rovinelli, 1977)	Índice de Congruencia ítem-objetivo	Valoración de la adecuada medición del ítem al objetivo deseado.
(Aiken, 1980)	V de Aiken	Relevancia del ítem para el constructo a través de distribución normal en función del número de expertos.
(Hambleton, 1980,1984)	Índice de congruencia ítem-objetivo	Comparación del grado en que un ítem evalúa el constructo en relación al resto de dimensiones del instrumento.
(Lynn, 1986)	Índice de Validez de Contenido (IVC)	Promedio de la validez de contenido de los ítems seleccionados en el RVC.
(Sireci, 1992)	Escalamiento multidimensional y análisis de clústeres	Solución al sesgo producido cuando los investigadores conocen las especificaciones del contenido que se pretende valorar.
(Levine, 1997)	Método de Capacidades mínimas	Metodología de origen laboral focalizada en el nivel de capacidad o habilidad para tener éxito en un criterio.
(Fitch, 2001)	Rango Interpercentil Ajustado	Valoración en escala Likert de 9 puntos de adecuación y relevancia de ítems.
(Hernández-Nieto, 2002)	Coeficiente de Validez de Contenido	Valoración del grado de acuerdo de los expertos respecto de los ítems y del instrumento en general.
(Rubio, 2003)	Índice de Validez Factorial	Combinación de 3 índices de validez de contenido, ligando validez de contenido a validez de constructo y combinando Fiabilidad de Acuerdos Inter-jueces, IVC e Índice de validez factorial.
(Claeys, 2012)	Índice promediado de la Desviación Media	Combinación del IVC en torno al Índice promediado de la Desviación Media.

Fuente: Adaptado Pedrosa (2013)

Tal y como nos explican Pedrosa et al., (2013) y Lawshe (1975), desde una vertiente de aplicación a la Psicología del Trabajo y las Organizaciones, es conveniente plantear un índice empírico que relacione el contenido de un instrumento de selección de personal con el posterior desempeño laboral del mismo. Uno de los procedimientos metodológicos que propone Lawshe (1975), a este respecto, consiste en realizar una evaluación individual de los ítems de un test por parte de un grupo de expertos en esa materia. Mediante la Razón de Validez de Contenido (RVC, Coefficient Validity Ratio), se determina qué ítems son adecuados y deben mantenerse en la versión final del mismo. Los expertos deben asignar a cada ítem una puntuación en base a 3 posibilidades:

ESENCIAL, para evaluar el constructo	ÚTIL, pero prescindible	INNECESARIO
--	----------------------------	-------------

Sobre esta valoración se aplica la expresión:

$$RVC = \frac{n - N/2}{N/2}$$

n = número de expertos que otorgan calificación de ESENCIAL al ítem

N = número total de expertos que evalúan el contenido.

Una vez realizados estos cálculos, se establece el Índice de Validez de Contenido para el instrumento en su conjunto (IVC, Content Validity Index) o promedio de la validez de contenido de todos los ítems seleccionados evaluados por los expertos.

Aunque este procedimiento nos parece muy útil, en nuestro caso hemos determinado utilizar la misma escala (escala Likert de 5 puntos) para la comprobación del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) y el Índice de Fiabilidad del mismo. De esta manera, cumpliremos con una condición fundamental ya mencionada anteriormente, referida a la utilización de una herramienta eficaz, pero a la vez

cómoda para los expertos; de manera que el agotamiento no pueda convertirse en una limitación. En ocasiones, aspectos como el nivel de atención y de motivación de los expertos, puede hacer variar las contestaciones y la pretensión de que un cuestionario sea contestado en las mismas condiciones, puede convertirse en un handicap por estas variables.

En este sentido, cualquier propuesta metodológica que ayude a que el esfuerzo de los evaluadores se centre en condiciones muy semejantes: con el mismo tiempo de ejecución previsto, las mismas instrucciones, similares ejemplos de práctica y dificultad, se minimizará la influencia de variables extrañas (Prieto, 2010).

Hernández-Nieto (2002) propone el cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC), que al igual que los coeficientes clásicos presentados en la tabla anterior, nos permiten valorar el grado de acuerdo de los expertos. Aunque el autor recomienda la participación de entre 3 y 5 expertos, en nuestro caso se recibieron respuestas de 10 de los 30 expertos que cumplieron con el coeficiente mínimo de competencia K. Y según los criterios establecidos para la selección del número de expertos, nos encontrábamos dentro del número medio recomendado por los diferentes autores de la literatura revisada y referenciada.

Siguiendo la propuesta metodológica de Hernández-Nieto, mediante la aplicación de una escala tipo Likert de cinco alternativas y luego calculando la media obtenida en cada uno de los ítems, obtendremos el CVC de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$CVC = \frac{Mx}{Vmáx.}$$

Mx representa el promedio del elemento en la puntuación dada por los expertos y $Vmáx.$ la puntuación máxima que el ítem podría alcanzar.

Para reducir el posible sesgo introducido por algunos de los expertos, calculamos el error asignado a cada ítem (Pe_i), siendo j el número de expertos que participan:

$$Pe_i = \left(\frac{1}{j}\right)^i$$

El CVC se calculará aplicando $CVC = CVC_i - Pe_i$

Además, el cálculo de los Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) se ha realizado teniendo en cuenta por separado las contestaciones de los expertos a los tres aspectos sobre los que se les preguntaba:

- Materialidad: aquellos ítems que son significativos y sí merece la pena ser incluidos y son irrenunciables.
- Exhaustividad: La cobertura de cada aspecto determina los límites donde se producen los impactos de cada aspecto material.
- Sostenibilidad: tiene que reflejar el modo en que contribuye, o quiere hacerlo en un futuro, a la mejora de las condiciones económicas, ambientales y sociales de su entorno más próximo, y también su contribución directa o indirecta a una escala más grande.

A continuación, se muestra una tabla comprensiva con los indicadores del Instrumento RESCED y los códigos de cada indicador para la comprensión sencilla de los siguientes apartados, donde se presentan las tablas que muestran por separado los resultados CVC por criterio de materialidad, exhaustividad y sostenibilidad de los diferentes núcleos. Los valores por encima de 0,70 se consideran adecuados (Balbinotti, 2004).

Tabla 27. Núcleos, dimensiones y códigos indicadores instrumento RESCED

NÚCLEO	DIMENSIÓN	INDICADOR	CÓDIGO
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES	ESTRATEGIA Y ANÁLISIS	Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	1
	PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN	Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	2
		Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	3
		Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos en convenios colectivos / Indique si parte del trabajo lo desempeñan trabajadores (cuenta propia) y los cuáles subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	4
		Describe la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc.)	5
		Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	6
	PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS	Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	7
	PERFIL DE LA MEMORIA	Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	8
	GOBIERNO	Describe la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	9
		Describe procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	10
		Describe los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo	11
		Describe procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	12
		Describe los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	13
	ÉTICA E INTEGRIDAD	Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	14
CONTENIDOS ESPECÍFICOS (I)	CATEGORÍA: ECONOMÍA (Impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)	Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	15
		Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	16
		Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	17
		Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	18
		Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	19
		% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	20
	CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)	Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	21
		Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	22
		Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	23
		Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	24
		Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	25
		Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	26

NÚCLEO	DIMENSIÓN	INDICADOR	CÓDIGO
CONTENIDOS ESPECÍFICOS (II)	CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE II (Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)	% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	27
		Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	28
		Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	29
		% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	30
		Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	31
	CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales.	nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	32
		% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo.	33
		Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	34
		Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	35
		Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	36
		Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	37
		% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	38
		Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	39
	CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS	Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	40
		Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	41
		Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	42
		Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	43
		Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	44
		Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	45
		Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	46
		Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	47
		Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	48
		Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	49
		Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	50

Fuente: propia.

Tabla 28. Coeficiente de Validez de Contenido (MATERIALIDAD)

MATERIALIDAD															
Acrómino Investigador											Coeficiente de Validez de Contenido				
Código de indicador	ES	YC	MC	EE	FR	SM	TD	CR	MI	LC	Mx	V máx.	CVCi	Pei (error asigna do ítem)	CVC
1	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4,5	5	0,9	0,1	0,80
2	5	5	4	5	3	4	5	5	5	3	4,4	5	0,88	0,1	0,78
3	3	5	4	5	5	5	5	5	5	3	4,5	5	0,9	0,1	0,80
4	4	4	5	5	3	5	5	5	4	3	4,3	5	0,86	0,1	0,76
5	5	4	4	5	3	3	5	5	4	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
6	3	5	3	4	4	4	5	5	4	4	4,1	5	0,82	0,1	0,72
7	5	5	3	5	4	4	5	5	5	5	4,6	5	0,92	0,1	0,82
8	5	5	4	5	5	5	4	5	4	3	4,5	5	0,9	0,1	0,80
9	4	5	4	5	5	5	5	5	5	3	4,6	5	0,92	0,1	0,82
10	5	5	4	5	5	5	4	5	1	4	4,3	5	0,86	0,1	0,76
11	4	4	5	5	3	3	4	5	5	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
12	5	5	4	5	2	5	5	5	4	5	4,5	5	0,9	0,1	0,80
13	5	3	5	5	3	5	4	5	2	4	4,1	5	0,82	0,1	0,72
14	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	4,6	5	0,92	0,1	0,82
15	3	4	4	5	4	5	4	4	4	3	4	5	0,8	0,1	0,70
16	3	3	4	4	3	5	4	5	5	4	4	5	0,8	0,1	0,70
17	5	3	4	5	5	4	4	5	2	5	4,2	5	0,84	0,1	0,74
18	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4,4	5	0,88	0,1	0,78
19	3	4	4	5	2	4	4	5	4	4	3,9	5	0,78	0,1	0,68
20	4	4	5	5	3	3	3	5	2	4	3,8	5	0,76	0,1	0,66
21	5	5	4	5	2	4	5	4	5	4	4,3	5	0,86	0,1	0,76
22	5	5	4	5	3	5	5	5	5	4	4,6	5	0,92	0,1	0,82
23	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	4,7	5	0,94	0,1	0,84
24	2	5	4	4	3	5	5	4	3	4	3,9	5	0,78	0,1	0,68
25	5	4	5	4	5	4	5	4	3	2	4,1	5	0,82	0,1	0,72
26	2	4	4	5	5	4	4	5	4	3	4	5	0,8	0,1	0,70
27	2	4	4	5	3	4	5	5	3	2	3,7	5	0,74	0,1	0,64
28	3	3	4	5	3	2	4	5	4	3	3,6	5	0,72	0,1	0,62
29	3	4	4	5	3	5	5	5	4	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
30	4	5	5	5	3	4	5	5	2	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
31	4	3	4	4	4	4	4	5	2	5	3,9	5	0,78	0,1	0,68
32	5	3	5	5	5	4	5	5	4	4	4,5	5	0,9	0,1	0,80
33	3	3	4	5	5	3	5	4	5	3	4	5	0,8	0,1	0,70
34	4	3	4	5	5	4	5	5	1	3	3,9	5	0,78	0,1	0,68
35	5	5	4	5	3	3	5	4	4	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
36	5	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4,3	5	0,86	0,1	0,76
37	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4,7	5	0,94	0,1	0,84
38	5	4	4	4	3	5	5	5	3	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
39	3	3	4	5	3	3	3	5	4	4	3,7	5	0,74	0,1	0,64
40	3	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4,5	5	0,9	0,1	0,80
41	4	5	3	5	3	3	5	4	5	4	4,1	5	0,82	0,1	0,72
42	3	5	4	5	5	4	5	5	4	4	4,4	5	0,88	0,1	0,78
43	5	5	3	4	5	5	5	5	4	5	4,6	5	0,92	0,1	0,82
44	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	4,6	5	0,92	0,1	0,82
45	5	4	4	5	3	4	5	5	4	5	4,4	5	0,88	0,1	0,78
46	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,8	5	0,96	0,1	0,86
47	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4,7	5	0,94	0,1	0,84
48	3	5	4	5	3	5	5	5	5	3	4,3	5	0,86	0,1	0,76
49	4	5	4	5	2	3	5	5	3	4	4	5	0,8	0,1	0,70
50	3	5	4	5	3	4	5	4	4	4	4,1	5	0,82	0,1	0,72

Nota: Valor CVC recomendado > 0,7

Fuente: Propia.

Tabla 29. Coeficiente de Validez de Contenido (EXHAUSTIVIDAD)

EXHAUSTIVIDAD															
Código de indicador	Acrónimo Investigador										Coeficiente de Validez de Contenido				
	ES	YC	MC	EE	FR	SM	TD	CR	MI	LC	Mx	V máx.	CVCi	Pei (error asignado ítem)	CVC
1	3	5	2	5	3	3	4	5	5	4	3,9	5	0,78	0,1	0,68
2	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4,6	5	0,92	0,1	0,82
3	3	5	3	5	5	4	4	5	5	3	4,2	5	0,84	0,1	0,74
4	4	4	4	5	4	3	4	5	3	4	4	5	0,8	0,1	0,70
5	4	4	4	5	4	4	4	5	2	5	4,1	5	0,82	0,1	0,72
6	3	5	3	4	3	4	4	5	2	4	3,7	5	0,74	0,1	0,64
7	4	4	2	5	3	4	5	4	5	2	3,8	5	0,76	0,1	0,66
8	3	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4,3	5	0,86	0,1	0,76
9	4	3	4	5	5	4	5	4	5	4	4,3	5	0,86	0,1	0,76
10	4	3	4	5	5	5	3	5	1	5	4	5	0,8	0,1	0,70
11	3	4	4	5	4	5	3	5	5	3	4,1	5	0,82	0,1	0,72
12	4	4	4	5	3	4	4	5	4	4	4,1	5	0,82	0,1	0,72
13	4	3	4	5	2	3	4	5	2	5	3,7	5	0,74	0,1	0,64
14	4	3	4	5	4	4	4	5	4	4	4,1	5	0,82	0,1	0,72
15	3	4	5	5	3	5	4	5	2	5	4,1	5	0,82	0,1	0,72
16	3	3	4	5	4	4	4	5	3	5	4	5	0,8	0,1	0,70
17	4	3	4	5	5	4	4	5	2	5	4,1	5	0,82	0,1	0,72
18	4	4	5	5	3	5	4	5	2	4	4,1	5	0,82	0,1	0,72
19	3	4	4	5	3	3	4	5	3	4	3,8	5	0,76	0,1	0,66
20	4	4	5	5	3	3	3	5	2	4	3,8	5	0,76	0,1	0,66
21	4	4	4	5	3	3	5	4	2	5	3,9	5	0,78	0,1	0,68
22	5	5	5	5	2	4	5	5	5	4	4,5	5	0,9	0,1	0,80
23	4	5	4	5	3	4	5	5	4	3	4,2	5	0,84	0,1	0,74
24	3	5	4	4	2	4	5	4	1	3	3,5	5	0,7	0,1	0,60
25	4	4	4	4	5	3	5	5	2	3	3,9	5	0,78	0,1	0,68
26	4	4	3	5	5	3	4	5	4	3	4	5	0,8	0,1	0,70
27	3	4	4	4	4	4	5	5	1	2	3,6	5	0,72	0,1	0,62
28	3	3	4	5	4	4	4	5	4	5	4,1	5	0,82	0,1	0,72
29	3	5	4	5	2	2	5	5	2	5	3,8	5	0,76	0,1	0,66
30	3	5	4	5	2	3	5	5	2	4	3,8	5	0,76	0,1	0,66
31	3	3	4	4	3	4	4	5	2	5	3,7	5	0,74	0,1	0,64
32	4	3	4	5	5	4	5	5	4	5	4,4	5	0,88	0,1	0,78
33	3	3	4	5	3	5	5	4	5	5	4,2	5	0,84	0,1	0,74
34	3	3	4	5	5	5	5	5	1	3	3,9	5	0,78	0,1	0,68
35	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4,7	5	0,94	0,1	0,84
36	4	5	4	4	3	4	3	5	5	5	4,2	5	0,84	0,1	0,74
37	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4,7	5	0,94	0,1	0,84
38	4	4	4	5	3	4	5	5	3	5	4,2	5	0,84	0,1	0,74
39	3	3	4	5	3	5	3	5	4	5	4	5	0,8	0,1	0,70
40	3	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4,4	5	0,88	0,1	0,78
41	3	4	3	5	2	4	5	4	5	4	3,9	5	0,78	0,1	0,68
42	3	5	3	5	4	5	5	5	4	3	4,2	5	0,84	0,1	0,74
43	4	5	3	4	5	3	5	5	4	5	4,3	5	0,86	0,1	0,76
44	4	3	4	5	5	3	5	5	4	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
45	4	4	4	5	3	4	5	5	4	5	4,3	5	0,86	0,1	0,76
46	3	5	4	5	3	4	5	5	4	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
47	3	5	4	5	4	4	5	5	5	3	4,3	5	0,86	0,1	0,76
48	3	5	4	5	2	5	4	5	5	5	4,3	5	0,86	0,1	0,76
49	3	5	4	5	2	3	5	5	2	3	3,7	5	0,74	0,1	0,64
50	3	5	3	4	2	5	5	4	2	2	3,5	5	0,7	0,1	0,60

Nota: Valor CVC recomendado > 0,7

Fuente: Propia.

Tabla 30. Coeficiente de Validez de Contenido (SOSTENIBILIDAD)

SOSTENIBILIDAD															
Código de indicador	Acrónimo Investigador										Coeficiente de Validez de Contenido				
	ES	YC	MC	EE	FR	SM	TD	CR	MI	LC	Mx	V máx.	CVCi	Pei (error asignado o ítem)	CVC
1	3	4	5	5	4	5	4	5	3	5	4,3	5	0,86	0,1	0,76
2	2	5	4	5	3	4	4	5	5	3	4	5	0,8	0,1	0,70
3	2	5	4	5	5	5	4	5	5	3	4,3	5	0,86	0,1	0,76
4	4	3	5	5	3	5	4	5	4	3	4,1	5	0,82	0,1	0,72
5	5	5	4	5	2	3	4	5	3	4	4	5	0,8	0,1	0,70
6	2	5	3	4	4	4	4	5	2	2	3,5	5	0,7	0,1	0,60
7	5	3	3	4	5	4	5	5	4	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
8	4	5	4	5	5	5	4	5	3	3	4,3	5	0,86	0,1	0,76
9	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4,6	5	0,92	0,1	0,82
10	5	3	4	5	5	5	4	5	1	4	4,1	5	0,82	0,1	0,72
11	3	4	5	5	2	4	4	5	5	4	4,1	5	0,82	0,1	0,72
12	5	3	4	5	3	4	5	5	4	5	4,3	5	0,86	0,1	0,76
13	5	3	4	4	2	5	3	4	2	5	3,7	5	0,74	0,1	0,64
14	5	3	4	5	5	5	4	5	4	4	4,4	5	0,88	0,1	0,78
15	3	3	4	5	3	5	4	4	2	5	3,8	5	0,76	0,1	0,66
16	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	3,9	5	0,78	0,1	0,68
17	5	3	5	5	3	4	4	5	2	5	4,1	5	0,82	0,1	0,72
18	3	5	4	4	4	5	4	5	3	3	4	5	0,8	0,1	0,70
19	4	4	4	4	3	4	4	5	3	4	3,9	5	0,78	0,1	0,68
20	5	5	5	4	2	4	3	5	2	5	4	5	0,8	0,1	0,70
21	5	3	4	4	2	4	5	5	4	4	4	5	0,8	0,1	0,70
22	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	4,7	5	0,94	0,1	0,84
23	5	5	4	4	2	4	5	5	4	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
24	4	5	4	4	2	4	5	5	1	5	3,9	5	0,78	0,1	0,68
25	5	3	4	4	5	4	5	5	3	2	4	5	0,8	0,1	0,70
26	4	3	4	5	5	4	4	5	4	3	4,1	5	0,82	0,1	0,72
27	4	3	4	4	2	4	5	5	1	3	3,5	5	0,7	0,1	0,60
28	3	2	5	5	3	2	4	4	4	3	3,5	5	0,7	0,1	0,60
29	3	4	4	5	2	4	5	4	4	3	3,8	5	0,76	0,1	0,66
30	5	5	4	4	2	4	5	4	2	5	4	5	0,8	0,1	0,70
31	3	3	4	4	3	3	4	5	2	5	3,6	5	0,72	0,1	0,62
32	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	4,6	5	0,92	0,1	0,82
33	3	3	4	5	2	3	5	5	5	4	3,9	5	0,78	0,1	0,68
34	3	4	4	5	5	3	5	5	1	3	3,8	5	0,76	0,1	0,66
35	5	5	4	4	3	4	5	4	3	5	4,2	5	0,84	0,1	0,74
36	5	5	4	4	2	4	5	5	4	4	4,2	5	0,84	0,1	0,74
37	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4,7	5	0,94	0,1	0,84
38	5	4	4	4	4	4	5	5	2	5	4,2	5	0,84	0,1	0,74
39	3	3	4	5	3	4	3	5	3	4	3,7	5	0,74	0,1	0,64
40	3	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4,3	5	0,86	0,1	0,76
41	4	5	3	5	2	3	5	5	5	5	4,2	5	0,84	0,1	0,74
42	3	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4,4	5	0,88	0,1	0,78
43	5	4	3	4	5	4	5	5	4	5	4,4	5	0,88	0,1	0,78
44	5	3	4	5	5	4	5	5	4	5	4,5	5	0,9	0,1	0,80
45	5	5	4	5	2	4	5	5	4	5	4,4	5	0,88	0,1	0,78
46	4	5	4	5	3	5	5	5	4	5	4,5	5	0,9	0,1	0,80
47	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4,5	5	0,9	0,1	0,80
48	3	5	5	5	2	4	5	5	5	3	4,2	5	0,84	0,1	0,74
49	5	5	4	5	1	3	5	5	2	4	3,9	5	0,78	0,1	0,68
50	3	5	4	4	2	3	5	4	4	4	3,8	5	0,76	0,1	0,66

Nota: Valor CVC recomendado > 0,7

Fuente: Porpia.

Según los valores de CVC obtenidos en las diferentes características analizadas, los ítems que deberían revisarse y valorar su posible modificación y supresión del instrumento serían:

- Materialidad: ítem 19, 20, 24, 27, 28, 31, 34, 39.
- Exhaustividad: ítem 1, 6, 13, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 41, 49, 50.
- Sostenibilidad: ítem 6, 13, 15, 16, 19, 24, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 39, 49, 50.

Conviene insistir en que las diferentes categorías sometidas a juicio de expertos no valoran los mismos aspectos. Simplificando las anteriores definiciones presentadas, en el aspecto de materialidad se pide a los expertos que juzgen si son prioritarios y no deberían faltar en el instrumento. La exhaustividad, sin embargo, se refiere a los límites y a la precisión de la redacción del ítem. La sostenibilidad tiene más en cuenta la proyección a futuro y una escala mayor de impacto en la sociedad.

En la siguiente tabla hemos tramado en gris aquellos ítems en los que los expertos han estado de acuerdo en asignar unas puntuaciones que arrojan un coeficiente de validez de contenido por debajo de los valores acordados como aceptables. Es decir, ítems en los que no hay un grado de acuerdo suficiente como para darlos por válidos sin hacer antes una revisión de los mismos. De esta manera ya podemos concluir que hay una coincidencia mayoritaria en que deben revisarse los ítems 6, 13, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 31, 34, 39, 49 y 50.

Tabla 31. Resumen ítems con CVC < 0,70 (Materialidad, Exhaustividad, Sostenibilidad)

Aspecto a evaluar	Código ítem																																																	
MATERIALIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
EXHAUSTIVIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
SOSTENIBILIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla se describen con más detalle los ítems con valores inferiores a 0,70 en cada uno de los aspectos estudiados (materialidad, exhaustividad y sostenibilidad). Estos ítems serán objeto de revisión, toda vez que se haya comprobado además su fiabilidad, su índice de concordancia entre expertos, así como las valoraciones cualitativas de los mismos.

Tabla 32. Detalle ítems con CVC < 0,70 para revisión, supresión, etc.

CÓDIGO	INDICADOR		
	MATERIALIDAD	EXHAUSTIVIDAD	SOSTENIBILIDAD
1		Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	
6		Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	
13		Describa los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	
15			Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo
16			Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)
19	Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)		
20	% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)		

CÓDIGO	INDICADOR		
	MATERIALIDAD	EXHAUSTIVIDAD	SOSTENIBILIDAD
21		Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	
24	Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.		
25		Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	
27	% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción		
28	Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental		Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental
29		Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	
30		% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	
31	Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación.		
33			% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo.
34	Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes		
39	Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación		Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación
41		Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	
49		Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	
50		Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	

Fuente: elaboración propia.

7.6.2. Análisis de Fiabilidad (Alfa de Cronbach).

El término fiabilidad se asocia a la consistencia y la estabilidad de una serie de medidas cuando un proceso de medición se repite varias veces. Prieto (2010) lo explica en un ejemplo muy didáctico que sería algo parecido a que si realizamos las lecturas del peso de una cesta de manzanas y varían mucho en sucesivas mediciones efectuadas en las mismas condiciones, entonces, se considerará que las medidas son inestables, inconsistentes y poco fiables. De este ejemplo se extrae que de la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en repeticiones de la medición puede obtenerse un indicador de fiabilidad, consistencia o precisión de estas medidas. Parte de la idea de que la puntuación observada en una prueba o cuestionario es un valor concreto de una variable aleatoria consistente en todas las posibles puntuaciones que se podrían haber obtenido por una persona en la repetición del proceso en las mismas condiciones.

Para llevar a cabo el análisis de fiabilidad se suele proponer un índice estandarizado de consistencia o precisión, denominado coeficiente de fiabilidad que puede oscilar entre 0 y 1.

Hace casi 70 años que se publicara por vez primera el trabajo que daba lugar al índice que evalúa el grado en el que los ítems de un instrumento están correlacionados (Cronbach, 1951). El coeficiente alfa de Cronbach, es uno de los más utilizados para el estudio de la consistencia interna de un test como estimación de su fiabilidad. Es un modelo de consistencia interna basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría o empeoraría la fiabilidad si se excluyera un determinado ítem del cuestionario.

La prueba del análisis de fiabilidad tiene en cuenta el tamaño de la muestra y el número de respuestas posibles, y se considera habitualmente que tiene mayor precisión una prueba con 50 ítems, en una escala Likert de cinco respuestas posibles, que por ejemplo un cuestionario de 10 ítems con 3 niveles de respuesta. En esta prueba, los expertos que lo han respondido marcan el nivel de acuerdo con sus

respuestas. En la medida que estas puntuaciones sean más altas, el cuestionario tendrá un nivel de consistencia interna mayor.

Si nos preguntamos qué grado de fiabilidad deben tener las puntuaciones para que su uso sea aceptado, depende de qué magnitud estemos analizando. Si estas puntuaciones se van a utilizar para tomar decisiones relevantes que afecten a personas (por ejemplo selección o rechazo en una prueba de incorporación a una empresa), se suele recomendar que el coeficiente de fiabilidad sea muy alto (al menos 0,90). Si de lo que se trata es de describir las diferencias individuales a nivel de grupo, o, como en nuestro caso, a nivel de naturaleza de los ítems y lo que pretenden medir, basta con alcanzar puntuaciones de al menos 0,70 (Prieto, 2010). Hay que tener en cuenta que este estadístico no va acompañado de ningún valor de probabilidad que suponga la necesidad de establecer un contraste de hipótesis.

Este coeficiente se calcula como un cociente entre la varianza de las puntuaciones y la varianza total, en función del número de ítems que tiene el instrumento o cuestionario. Su fórmula es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{(K - 1)} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Donde, α = alfa de Cronbach, K= número de ítems, V_i = varianza de cada ítem, V_t = varianza total.

El análisis de fiabilidad completo de los 150 ítems contestados, teniendo en cuenta la distribución de 50 ítems por aspecto estudiado (materialidad, exhaustividad y sostenibilidad), nos ofrece un dato de Alfa de Cronbach bastante elevado; muy por encima de 0,90.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,978	150

Además del análisis global de los 150 ítems, hemos realizado un análisis más detallado y pormenorizado agrupado por núcleos (Contenidos Generales, Específicos

y Socio-Educativos)) con el objetivo de comprobar la fiabilidad del cuestionario tomando en cuenta estas combinaciones. Los valores globales de coeficiente alfa de Cronbach obtenidos en el análisis se pueden consultar en el anexo 6..

En el anexo 6 se incorporan los cálculos realizados de los estadísticos total-elemento (media de la escala si se elimina el elemento, varianza de la escala si se elimina el elemento, correlación elemento-total corregida) y en la última columna los cálculos de Alfa de Cronbach si se elimina el elemento. Hay que tener en cuenta que la correlación total del elemento corregido, es la correlación del elemento designado con la puntuación total de todos los elementos. Para Gliem y Gliem (2003) la regla de oro es que estos valores deben ser al menos 0,40. Los autores nos recomiendan que cuando las puntuaciones de los ítems no están fuertemente relacionadas con la puntuación total de la prueba, la lógica es retirar los ítems que no funcionan bien en el análisis. Si miramos la última columna veremos cuánto subiría nuestro Alfa de Cronbach si retiramos el ítem. Si sube la puntuación hay que considerar seriamente la exclusión del ítem.

Si se revisan las tablas del anexo 6 se puede observar que todos los valores calculados del Alfa de Cronbach salvo uno, superan el índice 0,70, tomado en cuenta el cuestionario completo y por núcleos, valorando los aspectos de materialidad, exhaustividad y sostenibilidad. El único valor que está por debajo de 0.70 es el correspondiente al Núcleo de Contenidos Específicos I en el aspecto de Materialidad. Su valor es 0.67. Más adelante veremos que este grupo de ítems es uno de los que más objeto de revisión se ha propuesto por parte de los expertos.

En la tabla 34 se muestran los valores de Alfa de Cronbach si se eliminan elementos del instrumento RESCED. Estos valores se tendrán en cuenta junto con los cálculos realizados anteriormente sobre el CVC y el análisis cualitativo de las respuestas de los mismos para la propuesta definitiva del Instrumento RESCED que podrán utilizar los centros educativos.

Tabla 33. Valores de Alfa de Cronbach si se eliminan elementos del instrumento RESCED.

ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO DEL NÚCLEO CORRESPONDIENTE					ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO DEL CUESTIONARIO COMPLETO				
		MATERIALIDAD	EXHAUSTIVIDAD	SOSTENIBILIDAD			MATERIALIDAD	EXHAUSTIVIDAD	SOSTENIBILIDAD
NÚCLEO	CÓDIGO ÍTEM.	(Alfa = 0,728)	(Alfa = 0,795)	(Alfa = 0,730)	CÓDIGO ÍTEM.	(Alfa = 0,925)	(Alfa = 0,951)	(Alfa = 0,939)	
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES (Estrategia y análisis, Perfil Organización y Memoria, Grupos de interés, Gobierno, ética e integridad)	1	0,741			1	0,926			
	2				2		0,952		
	3				3		0,952	0,941	
	4				4				
	5				5				
	6				6				
	7		0,804	0,746	7		0,952	0,940	
	8				8				
	9		0,809		9		0,952	0,940	
	10	0,742	0,808		10	0,926			
	11	0,734			11		0,952		
	12				12				
	13				13				
	14	0,736			14	0,926			
		MATERIALIDAD	EXHAUSTIVIDAD	SOSTENIBILIDAD					
NÚCLEO	CÓDIGO ÍTEM.	(Alfa = 0,67)	(Alfa = 0,88)	(Alfa = 0,82)					
CONTENIDOS ESPECÍFICOS I (Economía y medio ambiente I)	15				15				
	16				16				
	17	0,724			17	0,926			
	18				18				
	19				19				
	20				20				
	21				21				
	22		0,898		22				
	23				23				
	24				24				
	25	0,736		0,838	25	0,927		0,940	
	26		0,900	0,838	26				
		MATERIALIDAD	EXHAUSTIVIDAD	SOSTENIBILIDAD					
NÚCLEO	CÓDIGO ÍTEM.	(Alfa = 0,817)	(Alfa = 0,849)	(Alfa = 0,857)					
CONTENIDOS ESPECÍFICOS II (Medio ambiente II y Desempeño social)	27				27				
	28			0,860	28				
	29				29				
	30				30				
	31				31				
	32				32				
	33				33	0,926			
	34				34				
	35		0,855		35		0,952		
	36		0,868		36		0,952		
	37				37				
	38				38				
	39				39				
		MATERIALIDAD	EXHAUSTIVIDAD	SOSTENIBILIDAD					
NÚCLEO	CÓDIGO ÍTEM.	(Alfa = 0,822)	(Alfa = 0,875)	(Alfa = 0,856)					
CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS (Modelo Educativo, Curricular, Pedagógico, y Organizativo y de Calidad)	40				40				
	41				41				
	42				42				
	43	0,844		0,874	43	0,926		0,940	
	44	0,836	0,890	0,878	44				
	45				45				
	46				46				
	47				47				
	48				48				
	49				49				
	50				50				

7.6.3. Análisis cualitativo de las respuestas de los expertos.

El análisis cualitativo viene a completar el proceso de evaluación del Instrumento RESCED, que supone nuestra propuesta para la monitorización del desempeño de la institución educativa en las actuaciones que se llevan a cabo en favor de la sostenibilidad. Más allá del clásico y pretérito debate sobre la decisión entre una perspectiva cuantitativa y cualitativa de la investigación, diremos que nuestra propuesta cumple con los diferentes enfoques que suelen argüirse. Esto es, por una parte entendiendo la evaluación como medición y por otra como la capacidad de percibir, valorar, comparar y comprender.

En esta parte de la investigación se les pidió a los expertos que emitieran un juicio de valor, en una actuación posterior a un proceso sistemático de identificación, recolección y tratamiento de datos sobre el objeto de evaluación.

Mertens (2005) realiza una propuesta de características que comúnmente debemos tener en cuenta para dotar de calidad científica y rigor metodológico a esta parte de la investigación. Esto es, dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Dependencia o consistencia lógica que determina el grado en el que los expertos han recolectado los mismos datos o se han enfrentado al mismo objeto de investigación efectuando los mismos análisis, comparables y homologados por el mismo instrumento. La dependencia se puede ver amenazada si el evaluador no tiene experiencia o introduce algunos sesgos. En nuestro caso, al calcular el sesgo en el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) hemos evitado esta limitación. La *credibilidad* también es importante. En este caso su experiencia y la naturaleza de las aportaciones de cada experto la avalan. La posibilidad de ser auditado (*auditabilidad*), es decir, que otro experto o investigador pueda observar los datos de sus compañeros y ver que llega a conclusiones parecidas, también es importante. En nuestro caso, la posibilidad de darle consistencia de auditoría a las respuestas de los expertos se basa sobre todo en que las respuestas tienen una consistencia interna. Finalmente, la

posibilidad de que las evaluaciones de los expertos sean *transferibles* y aplicables a otras instituciones es otra de las características que dan rigor al estudio cualitativo.

En este sentido, la consulta a nuestros expertos sobre el Instrumento RESCED contaba con una posibilidad de añadir de manera cualitativa cualquier opinión al respecto de los aspectos que se les pedía que evaluaran en una escala de 1 a 5. El 80% (8 de 10) de los expertos consultados aportaron algún matiz al instrumento que nos ha resultado muy valioso. Dos expertos se abstuvieron de realizar comentarios. En total se obtuvieron 84 comentarios sobre los diferentes ítems que pasaremos a analizar en el siguiente apartado.

En la tabla 35 se muestran todos los comentarios realizados por los expertos al respecto de cada ítem, dimensión o núcleo del instrumento RESCED.

Tabla 34. Tabla de respuestas cualitativas de los expertos.

Francisco Loro Fernández

NÚCLEO	DIMENSIÓN	ÍTEM	YC	MC	EE	FR	SM	CR	MI	LC
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES	ESTRATEGIA Y ANÁLISIS	1	En un entorno VUCA, en la sociedad actual, las planificaciones de largo plazo son difíciles de mantener, por lo que creo que es más preciso tener un proceso de revisión anual del plan anual que incluya temas de sostenibilidad y no tan crítico en el proyecto educativo a 3-5 años.	Quizás la modificación que cabría desarrollar aquí es la mayor descripción del indicador, de modo que ayude a entender cómo se realizará esa definición de los objetivos, efectos, riesgos y oportunidades. Creo que con la redacción actual existe un riesgo alto de interpretación.	No añadiría ningún ítem. Considero que el definido abarca el ámbito de estrategia y análisis del centro educativo.		Los objetivos y los riesgos son elementos comúnmente utilizados en planificación. Los efectos y oportunidades son aspectos menos claros y valdría la pena aclarar cómo es que se incluyen y lo describen.	Quizás añadiría en el paréntesis de económica, ambiental, social, socioeducativos y familiares. La familia es una pequeña sociedad que desempeña un papel fundamental en la sostenibilidad por su acción ejecutiva (basura, consumo innecesario etc.) y la formación en dicha materia a sus miembros.	En el ítem utilizado en esta dimensión se aproxima al objetivo de recogida de información, pero la formulación es algo confusa y puede distraer al lector. El indicador de sostenibilidad en este ítem no muestra claramente el desempeño de la organización.	también alineación del propósito estratégico de la organización con esta estrategia. Para qué se pone en marcha este plan, cuál es el sitio que quiere ocupar el centro en la comunidad, que necesidades a largo plazo quiere cubrir.
		2								
	PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN	3								
		4	seleccionaría un momento de medición en el año para no estar relejando las variaciones. La importancia de conocer los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo, más desde su evaluación o impacto sobre el proceso educativo.	En todo caso a la hora de determinar el contexto geográfico, social y económico creo que sería relevante incorporar la situación en esas áreas del centro en comparación con los datos obtenidos de documentos oficiales de las poblaciones y las comunidades autónomas en las que se encuentren los centros. Situación con respecto a indicadores como renta per cápita, tasa de paro, población con diferente nivel de estudios, pruebas externas que realice la Consejería de Educación...De ese modo, los datos serían cotejados con los niveles medios de la población. En el último punto creo que para ganar objetividad sería bueno analizar los niveles de cumplimiento o aplicación de dichas cartas o principios, a través de indicadores precisos	Todos los ítems definidos me parecen pertinentes para la definición de esta dimensión y están definidos de forma clara e incluyen los aspectos más relevantes respecto al perfil de la organización.		En el caso del contexto geográfico, creo que hace falta la estabilidad poblacional de la zona de alcance del centro. Para el caso del ítem 4 creo que necesario incluir ingresos netos y gastos netos.	No. Me parece que está muy completo y claro.	En el tercer ítem implica recopilar una información excesiva.	Para el desarrollo futuro puede ser muy importante darle visibilidad a iniciativas relacionadas con la comunicación de todas las decisiones relacionadas con los planes a largo plazo y lo que atañe a las estructuras de gobierno
		5								
		6							El cuarto ítem es importante y se cumple con el principio de materialidad, pero sin embargo es difícil de contabilizar y llevar a cabo por los lectores, lo que puede influir en la motivación para seguir rellenando el cuestionario. En cualquier caso, necesario detallar en el ítem cuatro y cinco el período en el que se empiezan a tener en cuenta esos documentos.	
	PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS	7	Determinar el proceso y sistemática de participación, por las actividades en las que contrinuye?	Se debería medir analizando acciones que han desarrollado en cuestiones que atañen a decisiones importantes en el centro. No para analizar si la estructura es asamblearia, sino para observar si en los órganos de gobierno están incorporados estos grupos (familias), y hay espacios de intercambio de ideas y mecanismos de análisis y evaluación compartidos con ellos.	Es importante contar con la participación de los diferentes grupos de interés indicados en el ítem, aunque es complejo lograrlo.			Creo que, a lo mejor, en una primera fase sería bueno comenzar con el centro educativo y todos los agentes que lo forman y en una segunda fase abrirlo a otros centros, ayuntamiento etc.	Este apartado debería ser más descriptivo respecto a la información que se trata de recoger.	Cada vez es más relevante la inclusión de las opiniones de los grupos de interés, tanto para tener feedback de la estrategia de la organización, como para identificación de aspectos más innovadores que al centro le puede resultar difícil identificar en su día a día.

NÚCLEO	DIMENSIÓN	ÍTEM	YC	MC	EE	FR	SM	CR	MI	LC
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES	PERFIL DE LA MEMORIA	8	No comprendo el valor dentro del perfil de la memoria de PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN - sería La verificación independiente llevada a cabo por algún organismo como AENOR conforme con los principios especificados por GRI? o a los propuestos adaptados a los centros?	Me parece correcto.	No añadiría ningún ítem.				Algunos aspectos de este ítem no se comprenden bien o no cumplen con los indicadores, por ejemplo: punto de información para resolver dudas, participación de la alta dirección.	Creo que puede ser algo a desarrollar más por los centros educativos. Sin embargo, lo identifico más como una herramienta de comunicación externa que como un objetivo en sí mismo, que es en lo que se convierte en algunas instituciones. Puede ser una buena vía para trabajar la medición del impacto, así como para mejorar la transparencia de las organizaciones.
		9	Dificultad en mantener toda la información referida ya que es común a otras memorias que preparan los centros educativos; manuales de calidad, memorias de repsonsabilidad social, etc... Los temas de remuneración y los grupos de interes no parece claro.	La única duda que me plantean estos indicadores es cómo incorporar mecanismos de análisis y evaluación similares a los que se incorporan para el órgano superior de gobierno pero aplicados a mandos intermedios e incluso a la actividad cotidiana de la organización.	Los ítems definidos responden a la dimensión y permiten su valoración de manera exhaustiva. En el caso del último ítem es complicado que las organizaciones tengan en cuenta la opinión de los grupos de interés de manera generalizada.		Veo difícil la materialización del proceso de delegación. Considero que conviene precisar el asunto de la remuneración, será difícil describir los proceso de determinación de la remuneración		Desconozco la aportación que puede hacer el segundo ítem respecto a la materia de sostenibilidad. Considero que es un ítem que no aporta una información relevante	Me parece relevante incluir procesos de asegurar vías de comunicación con los GGII que sean recurrentes y donde se establezcan los objetivos y compromisos adquiridos: canal de stakeholders, buzón de sugerencias, canal de innovación del alumno, etc.
	10									
	11									
	12									
	GOBIERNO	13						El último ítem resulta confusa la forma en la que aparece redactado e influye en la intención del ítem para recoger información (¿Para qué se plantea exactamente este ítem?)		
		14	Vincular a aspectos del ámbito de sostenibilidad	Recomendaría el análisis de la aplicación de estos valores y principios basados en evidencias.	El ítem definido recoge los diferentes aspectos clave de la dimensión.			Está correcto porque el código ético es la base para una sostenibilidad.	Puede estar más enfocado hacia la responsabilidad social y no en un nivel tan genérico.	Todo lo que construya para un mejor entendimiento de los procesos y de cómo se gestiona la organización. También canales de denuncia independiente para garantizar que se puede dar avisos o comunicación en casos de vulneración de DDHH, acoso laboral, escolar, etc. Tener un comité de ética que analice estos casos y de respuesta y garantice que se avanza en la integridad de la gestión

NÚCLEO	DIMENSIÓN	ÍTEMS	YC	MC	EE	FR	SM	CR	MI	LC
CONTENIDOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA: ECONOMÍA (Impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)	15	Demasiado detalle de métricas poco variables en el entorno de los centros educativos	Creo que los indicadores son exhaustivos, reflejando a la perfección todos los campos que se valoran. Únicamente valoraría la inclusión de tablas salariales para diferentes grados de responsabilidad dentro de la institución.	El aspecto al que se refiere el último ítem de esta dimensión es relevante, pero complejo de llevar a cabo por la dedicación que conlleva y para la que no siempre se cuenta con personal preparado para su realización.		Algunos indicadores educativo-económicos podrían ser útiles, como alumnos/empleados y profesores/aula	En la materialidad hay que insistir en la claridad y formación porque es importante que las personas asuman el contenido de la responsabilidad social es a largo plazo, nunca un corto plazo, que es lo que más demandamos en nuestra sociedad.	El primer ítem es interesante en cuanto conocer el estado económico de las organizaciones, pero resulta difícil valorarlo en términos de exhaustividad y sostenibilidad	Especial relevancia de inversiones a largo plazo: inmovilizado, endeudamiento. También decisiones de inversión de tesorería cuando requieran un perfil de riesgo elevado. Para información material, desglose de brecha salarial, así como mayor identificación de acciones proactivas de corrección de desigualdad de cualquier tipo
		16								
		17								
		18							En el cuarto ítem es complicado medir la exhaustividad.	
		19								
		20								
	CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE II (Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)	21	Dificultad en la medición de varios de los indicadores	Nada que añadir	Los ítems definen la dimensión con un grado alto de detalle.		Me parecen demasiados incisos en este aspecto y podría desbalancear el cuestionario	Creo que el último ítem no sería necesario porque el 5º ya es bastante amplio	Medir alguno de los aspectos que aparecen en este apartado es complejo y costoso. Los ítems deberían ser más concisos y precisos para facilitar la valoración de cada uno de los aspectos a valorar. El ítem 10 es confuso.	Fomentar entre los alumn@s iniciativas para garantizar la reducción de consumos. Poner objetivo organización de carbono neutro en horizonte temporal Vincular a los GGI en la consecución del plan del centro
		22								
		23								
		24								
		25								
		26								
		27								
		28								
	CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) Y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales.	29								
		30								
		31								
		32	Dificultad en la medición y mucho detalle de aspectos no muy variables en el tiempo	Me parece un ejercicio ejemplar.	Los ítems definen la dimensión con un grado alto de detalle.		Las multas en este y otro caso, son relevantes pero representan el pasado, les daría menos peso	La igualdad salarial entre hombres y mujeres es un paso fundamental para la equidad y justicia social, base de la Responsabilidad social	El tercer ítem es demasiado complejo y la información que se pueda recoger puede estar sesgada.	Planes de igualdad y medidas de promoción de la igualdad. Planes de accidentes 0 formación en diversidad e innovación educativa
		33								
		34								
		35								
		36								
		37								
		38								
		39								

NÚCLEO	DIMENSIÓN	ÍTEMS	YC	MC	EE	FR	SM	CR	MI	LC
CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS	MODELO EDUCATIVO	40	Muy bien expresado	Creo que sería necesario realizar un análisis con mayor número de indicadores sobre el impacto que genera en la organización el trabajo en red o las actuaciones del centro en materia de voluntariado o acciones de corte social. De lo contrario nos podemos encontrar con la situación en la que se desarrollan actividades pero sin objetivos concretos y que además no son evaluadas a posteriori.	Los ítems definidos contemplan los aspectos claves del modelo educativo.		El trabajo con redes puede potenciar o/no el desarrollo del centro, sugeriría valorar el trabajo en redes	Sí, me parece correcto. Hay que diseñar muy claro para el voluntariado los convenios con las fundaciones	Estos ítems representan la categoría, pero su formulación debe ser más sencilla.	Fomento del voluntariado entre los estudiantes, incluyendo asignatura de voluntariado dentro de horario escolar, Inclusión social de diversos colectivos para aumentar diversidad del centro. Colaboración activa con ONGs locales.
		41								
		42								
	MODELO CURRICULAR	43	Propongo separar contenidos de acciones de coordinación	De nuevo, la integración en el currículum o la coordinación para que se incorporen en las programaciones no necesariamente implica que las acciones correspondientes se desarrollen con éxito y generen el impacto previsto. Creo que un análisis y evaluación mediante el uso de indicadores concretos que analicen la aparición de nuevas acciones fruto del trabajo del currículum es imprescindible.	El ítem está correctamente definido, aunque, a pesar de ser relevante, es compleja la integración transversal en el currículo por la amplitud de este.	Este apartado debería contar con más ítems de indagación, vista la importancia del contenido		Me parece muy bien. Esto es la base de la formación de los niños desde Infantil para conseguir un desarrollo sostenible. Me parece fundamental este ítem.	Quizás este ítem se puede desglosar en dos más, atendiendo a: - contenidos de sostenibilidad integrados en el currículum - programas específicos que fomentan la sostenibilidad. La parte de la coordinación no queda muy encajada.	Incorporación de contenido social dentro del temario del colegio. Educación emocional, resolución no violenta de conflictos, diversidad de género, funcional, racial.... Fomento del voluntariado entre los estudiantes. Formación en ODS.
	MODELO PEDAGÓGICO	44	Mejorar la redacción del indicador	Tanto las metodologías como principalmente las medidas de atención a la diversidad han de venir asociadas a las mejoras de los resultados tanto a nivel académico como de desarrollo personal de los beneficiarios, en este caso los estudiantes. De lo contrario, la innovación o la atención individualizada de los alumnos y alumnas se puede convertir únicamente en una sucesión de ocurrencias sin impacto alguno. En mi opinión debería de reflejarse este análisis.	De nuevo considero que los ítems definen con detalle el modelo pedagógico en este caso.	Este punto debería contar con más ítems ya que los expuestos no dan cuenta de todas las variable que pueden tener una influencia en el modelo pedagógico. Por ejemplo, no hemos visto un indicador vinculado	El primer ítem es demasiado extenso, sugeriría dividirlo	Son imprescindibles estos ítem. Requiere de mucho esfuerzo del centro y de la labor de equipo de la comunidad educativa	Este apartado es interesante de cara a la investigación, pero el ítem 1 y 2 son demasiado extensos.	Crear un comité de innovación pedagógica que incluya expert@s en innovación social. Pueden participar también en asesoramiento ONGs de colectivos específicos a incluir para apoyar en la inserción/inclusión de diversidad.
		45								
		46								
	MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD	47	Ampliaría Alumni y Familias de Alumni como parte de la estrategia.	Nada que añadir	Está bien definir aspectos como la promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local o concretar el número de estrategias llevadas a cabo con los antiguos alumnos, aunque estos aspectos están contemplados en los sistemas de gestión de calidad. Aunque no es específico como el caso de la norma ISO 14001, incluiría el modelo EFQM de calidad e indicaría "u otros sistemas de gestión de la calidad total".		El ítem 3 de redes podría estarse repitiendo con modelo educativo.	No veo tan ágil la colaboración con alumni en este tema quizás por su novedad. en un plazo de 10 años si se podría pensar mas en alumni.	El último ítem es complicado respecto a exhaustividad.	Escuela de padres no sólo para etapas iniciales, sino durante toda la etapa escolar
		48								
		49								
		50								

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 8. PROPUESTA INSTRUMENTO MEDICIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED).

A continuación se realizará una valoración de aquellos núcleos, dimensiones e ítems que sean susceptibles de revisión a tenor de las opiniones de los expertos, para proponer finalmente el instrumento definitivo de medición de la Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED).

8.1. Núcleo Contenidos Básicos Generales.

El núcleo de contenidos básicos generales muestra una imagen general del enfoque de la sostenibilidad del centro educativo y sirve como marco para la información más detallada que se aporta en apartados posteriores.

8.1.1. Estrategia y análisis.

El manual de aplicación del Global Reporting Initiative recomienda en este punto incluir un apartado en el que se resuman objetivos, desempeño en función de estos y las lecciones aprendidas en el periodo que se ha escogido para analizar la actividad de la organización en términos de sostenibilidad. Además, se solicita una síntesis de los objetivos de cara al siguiente periodo convenido, estableciendo los riesgos y oportunidades clave para el futuro.

Los centros educativos tienen ya sus propios mecanismos para establecer estos objetivos que se plasman en documentos como: memorias anuales de centro, planes anuales de centro o programaciones anuales, así como todos los planes específicos que pueden promover un escenario de atención a la sostenibilidad en todos sus ámbitos como pueden ser planes de convivencia y prevención de la violencia, planes específicos de emprendimiento social, planes integrales de salud, etc.

Tal y como hemos incidido con anterioridad en este trabajo, es muy importante que la dirección otorgue este impulso a la sostenibilidad en el centro educativo, reseñándolo en los objetivos principales y en la misión y visión del centro.

Dicho esto, si analizamos las aportaciones de los expertos consultados a este respecto, podemos apreciar que el coeficiente de validez de contenido (CVC) en este apartado, referido a la exhaustividad, arroja un valor de 0,68 (por debajo de 0.70).

Además, podemos observar en el análisis de fiabilidad realizado que los valores de alfa de Cronbach si se elimina el ítem 1, tanto en el núcleo de contenidos generales básicos, como en el análisis del cuestionario completo, los valores de alfa mejorarían respectivamente de 0,728 a 0,741 y de 0,925 a 0,926 de materialidad en el cuestionario completo.

A continuación mostramos los comentarios referidos a este ítem por parte de los expertos:

“En un entorno VUCA (volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad), en la sociedad actual, las planificaciones de largo plazo son difíciles de mantener, por lo que creo que es más preciso tener un proceso de revisión del plan anual que incluya temas de sostenibilidad y no tan crítico en el proyecto educativo a 3-5 años.”

“Quizás la modificación que cabría desarrollar aquí es la mayor descripción del indicador, de modo que ayude a entender cómo se realizará esa definición de los objetivos, efectos, riesgos y oportunidades. Creo que con la redacción actual existe un riesgo alto de interpretación.”

“Los objetivos y los riesgos son elementos comúnmente utilizados en planificación. Los efectos y oportunidades son aspectos menos claros y valdría la pena aclarar cómo es que se incluyen y/o describen.”

“Quizás añadiría en el paréntesis de económica, ambiental, social, socioeducativos y familiares. La familia es una pequeña sociedad que desempeña un papel fundamental en la sostenibilidad por su acción ejecutiva (basura, consumo innecesario, etc.) y la formación en dicha materia a sus miembros”.

“El ítem utilizado en esta dimensión se aproxima al objetivo de recogida de información, pero la formulación es algo confusa y puede distraer al lector. El indicador de sostenibilidad en este ítem no muestra claramente el desempeño de la organización”.

“También alineación del propósito estratégico de la organización con esta estrategia. Para qué se pone en marcha este plan, cuál es el sitio que quiere ocupar el centro en la comunidad, que necesidades a largo plazo quiere cubrir”.

A partir de los comentarios establecidos por los expertos, descubrimos que se sugiere, por una parte, no establecer un periodo de tiempo de 3 a 5 años, entendiendo el escenario de incertidumbre y provisionalidad en el que nos encontramos actualmente y estamos de acuerdo en que los propósitos deberían ser anuales y reflejados mejor en los documentos de planificación del centro. Se insiste, por otra parte, en la importancia de introducir a la familia en todos los procesos que se definen, como stakeholder principal. Y, finalmente, se incide sobre la redacción algo confusa del ítem.

Concluimos, ante dichas afirmaciones, que parece oportuno eliminar este ítem del cuestionario propuesto e incluir algunos de los aspectos razonados y reseñados por los expertos en el núcleo de contenidos socio-educativos, en la dimensión de modelo educativo, en el ítem número 39. Teniendo en cuenta que en el caso de este ítem 39, los expertos han estado de acuerdo a través de sus valoraciones en el CVC en que es un ítem sobre el que hay que revisar la redacción en la materialidad y exhaustividad del mismo.

Nuestra propuesta final sería, por tanto, eliminar el ítem 1 y sugerir la siguiente redacción en el antiguo ítem 39, que quedaría incluido en la dimensión modelo educativo con la numeración 40:

ÍTEM 40: “El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro describe con claridad los objetivos anuales, los efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad a través de sus documentos operativos (Proyecto Educativo de Centro, Plan Anual o Programación Anual)”.

8.1.2. Perfil de la organización.

Este apartado incluye los ítems del 2 al 6, los cuales pretenden dar una imagen general de las características del centro educativo. Es el marco para la información que se proporciona posteriormente en la memoria con más detalle.

Al seguir la ruta de análisis para todos los ítems del cuestionario propuesto, analizando los datos de CVC aportados por los expertos en este apartado, encontramos que solo hay puntuaciones de CVC por debajo del nivel mínimo en el ítem 6, concretamente de 0.64 en exhaustividad y 0.60 en el ámbito de la sostenibilidad. Esto significa que en un primer término el ítem se considera significativo pero se reclama una redacción más concreta y ajustada y que exprese mejor con sus términos la contextualización, magnitud, riesgos y oportunidades a largo plazo.

De igual manera, cuando revisamos los alfa de Cronbach de esta dimensión, encontramos que en la ámbito de la exhaustividad los valores son de 0,951 y en sostenibilidad de 0,939. Si elimináramos el ítem 2, el alfa de Cronbach en exhaustividad subiría a 0,952. Si elimináramos el ítem 3, el alfa de Cronbach, en exhaustividad subiría a 0,952 y en sostenibilidad a 0,941 (frente a un alfa de 0.939 sin eliminarlo).

Los comentarios realizados sobre esta dimensión se muestran a continuación:

Referido al ítem 4 únicamente:

““Seleccionaría un momento de medición en el año para no estar reflejando las variaciones. La importancia de conocer los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo, más desde su evaluación o impacto sobre el proceso educativo”.

“El cuarto ítem es importante y se cumple con el principio de materialidad, pero sin embargo es difícil de contabilizar y llevar a cabo por los lectores, lo que puede influir en la motivación para seguir rellenando el cuestionario. En cualquier caso, necesario detallar en

el ítem cuatro y cinco el periodo en el que se empiezan a tener en cuenta esos documentos”.

Referido en general a la dimensión:

“En todo caso a la hora de determinar el contexto geográfico, social y económico creo que sería relevante incorporar la situación en esas áreas del centro en comparación con los datos obtenidos de documentos oficiales de las poblaciones y las comunidades autónomas en las que se encuentren los centros. Situación con respecto a indicadores como renta per cápita, tasa de paro, población con diferente nivel de estudios, pruebas externas que realice la Consejería de Educación... De ese modo, los datos serían cotejados con los niveles medios de la población. En el último punto creo que para ganar objetividad sería bueno analizar los niveles de cumplimiento o aplicación de dichas cartas o principios, a través de indicadores precisos”.

“En el caso del contexto geográfico, creo que hace falta la estabilidad poblacional de la zona de alcance del centro. Para el caso del ítem 4 creo que necesario incluir ingresos netos y gastos netos”.

“Para el desarrollo futuro puede ser muy importante darle visibilidad a iniciativas relacionadas con la comunicación de todas las decisiones relacionadas con los planes a largo plazo y lo que atañe a las estructuras de gobierno”.

En función de lo descrito, nuestra propuesta final sería la siguiente:

Según la información referida, eliminaríamos los ítems 2 y 3 para mejorar los valores de fiabilidad según recomendación de los expertos y podríamos unirlos en un solo ítem, que recogiera con más detalle toda la información y fuera más concreto y sencillo. Además, se solicita incluir algún tipo de información en los ítems 4 y 5 por parte de dos expertos sobre algunos aspectos que no están referidos en los mismos (más concreción espacio temporal en el ítem 4, detalle de los ingresos netos y gastos netos de las familias). Respeto del ítem 6 se mejora la redacción, concretando cuáles son las cartas y principios fundamentales a los que debería estar adherido el centro educativo.

De este modo quedarían redactados los ítems con la nueva numeración, del siguiente modo:

ÍTEM 2: Datos del Centro Educativo (nombre, titularidad (público, privado o concertado), niveles educativos. Contexto geográfico, cultural, social y económico, estimaciones de población estacional (número y tipología de estudiantes y familias, renta per cápita, tasa de paro, población con diferente nivel de estudios, resultados pruebas externas Comunidad Autónoma).

ÍTEM 4: Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos y gastos netos (capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio). Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / Por tipo de contrato y sexo. / % empleados cubiertos en convenios colectivos. / Indicar si parte del trabajo lo desempeñan trabajadores cuenta propia y cuántos están subcontractados. / Comunicar todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales) Fecha de actualización de los datos.

ÍTEM 5: Describa la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc.).

ÍTEM 6: Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado (Carta de la Tierra, Carta de Economía Solidaria, Principios del Pacto Mundial Naciones Unidas, Bandera Verde Ecoescuelas, Empresa Familiarmente Responsable, etc.), Indicadores de nivel de cumplimiento de los mismos actualizado.

8.1.3. Participación de los grupos de interés.

Esta dimensión está compuesta por un ítem que aporta una visión de conjunto de la participación de los grupos de interés durante el periodo en el que se muestran los

resultados de la memoria. Hay que destacar que no debe tratarse solo de una descripción de los mismos, sino que se debe indicar cómo participan y con qué frecuencia.

En este sentido, los expertos han determinado un Coeficiente de Validez de Contenido que está por encima de 0,70. Se descubre un acuerdo general sobre la validez de su inclusión en el instrumento, si bien es cierto, que si analizamos los datos del alfa de Cronbach, en los aspectos que tienen que ver con la exhaustividad y la sostenibilidad, si suprimiéramos el ítem nos arrojaría un valor de Alfa de Cronbach de 0,952 en exhaustividad (sensiblemente mayor al valor de alfa 0,951) y de 0,940 en sostenibilidad (también con una subida sensible apenas de una centésima respecto de 0.939). Esto nos hace pensar, como en otros casos, que hay acuerdo sobre la necesidad de mantener el ítem, viéndose necesario atender a una nueva redacción del mismo que mejore su claridad y alcance. A este respecto, es importante tener en cuenta los comentarios realizados por los expertos, que se indican a continuación:

“Determinar el proceso y sistemática de participación, por las actividades en las que contribuye”.

“Quizás no entiendo bien la descripción que se adjunta, pero creo que más que el tipo de elección o si han participado en la redacción de memoria alguna, la participación de grupos de interés se debería medir analizando las acciones concretas que los mismos han desarrollado en cuestiones que atañen a decisiones importantes en los centros. No para analizar si la estructura es asamblearia, por supuesto, pero si para observar si por ejemplo en los órganos de gobierno están incorporados estos grupos, cuántas familias desean participar, si se crean espacios para el intercambio de ideas, si algunas de estas ideas se convierten en práctica habitual en el centro, si hay mecanismos de análisis y evaluación que se comparten con los grupos de interés, etc.”.

“Creo que, a lo mejor, en una primera fase sería bueno comenzar con el centro educativo y todos los agentes que lo forman y en una segunda fase abrirlo a otros centros, ayuntamiento etc.”.

“Este apartado debería ser más descriptivo respecto a la información que se trata de recoger.”

“Cada vez es más relevante la inclusión de las opiniones de los grupos de interés, tanto para tener feedback de la estrategia de la organización, como para identificación de aspectos más innovadores que al centro le puede resultar difícil identificar en su día a día”.

Atendiendo a las recomendaciones de los expertos, la nueva redacción del ítem, más descriptiva y mostrando las actividades concretas de los grupos de interés, quedaría de la siguiente manera:

ÍTEM 7: Grupos de interés (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN. EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO., ENTIDAD TITULAR). Forma en la que se seleccionan. Formas de participación, frecuencia y acciones concretas realizadas por los grupos de interés durante el periodo objeto de la memoria.

8.1.4. Perfil de la memoria.

Los valores analizados indican acuerdo entre los expertos y los índices de fiabilidad también le dan consistencia al ítem. Por lo tanto, en el caso concreto de esta dimensión, únicamente cabe revisar las consideraciones cualitativas de los expertos, por si fuera oportuno una nueva redacción del ítem:

“No comprendo el valor dentro del perfil de la memoria de la utilización de PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN como parte de la memoria - ¿sería la verificación independiente llevada a cabo por algún organismo como AENOR conforme con los principios y directrices especificados por GRI o los propuestos adaptados a los centros?”

“Algunos aspectos de este ítem no se comprenden bien o no cumplen con los indicadores, por ejemplo: punto de información para resolver dudas, participación de la alta dirección”.

“Creo que puede ser algo a desarrollar más por los centro educativos. Sin embargo, lo identifico más como una herramienta de comunicación externa que como un objetivo en sí mismo, que es en lo que se convierte en algunas instituciones. Puede ser una buena

vía para trabajar la medición del impacto, así como para mejorar la transparencia de las organizaciones”.

Como se puede observar en los comentarios de los expertos consultados, las dudas fundamentales se refieren a la entidad o mecanismo que se debe encargar de la verificación de las memorias. La recomendación de uno de los expertos para la utilización concreta de un verificador (AENOR) no nos parece oportuna, porque le corresponde al centro, junto con sus grupos de interés, la decisión de quién es el proveedor autorizado de este servicio. No obstante, algunas investigaciones consultadas al respecto (Vaz, Ruiz y Fernandez-Feijoo, 2018) han puesto de manifiesto que los servicios de verificación externa de las memorias de sostenibilidad surgen como necesidad de proporcionar confianza en la calidad de la información para que sea útil en el proceso de toma de decisiones. Se trata de un servicio que no solo permite incrementar la confianza, sino también mejorar las prácticas de comunicación y desempeño. En este punto, los autores coinciden plenamente con los comentarios de nuestros expertos.

Por lo tanto, a pesar de que existen posiciones críticas hacia este servicio, con las que coincidimos, sobre todo por el coste económico que suponen, su significación para aumentar la credibilidad de las memorias es apoyada generalmente, ya que la relación entre las características de las organizaciones y la verificación se basa fundamentalmente en el concepto de legitimidad, de puesta a disposición del escrutinio público.

La propuesta final de redacción de este ítem, en función de los comentarios de los expertos señalados, quedaría de la siguiente manera:

ÍTEM 8: Periodo que cubre la memoria y última fecha de presentación.
Puntos de información existentes para resolver dudas y aportar sugerencias sobre la memoria. Indicar si se han utilizado proveedores de verificación de la memoria, externos e independientes.

8.1.5. Gobierno.

La dimensión Gobierno está compuesta por el bloque de indicadores desde el 9 al 13, ambos incluidos.

Al analizar los datos referidos al ítem 9, sus valores de CVC son adecuados en todos los aspectos (Mat. 0,74, Exhaust. 0,72, Sost. 0,72), pero si revisamos su fiabilidad nos encontramos que en el análisis por núcleos, el ítem 9 (alfa 0,795 en exhaustividad) acusaría una subida de su valor si elimináramos el ítem (alfa 0,809). Si analizamos los datos del cuestionario completo se produce también una subida poco significativa en ambos casos, de exhaustividad (de alfa de Cronbach 0,951 a 0,952) y sostenibilidad (de alfa de Cronbach 0,939 a 0,940). Teniendo en cuenta estos datos, el ítem 9 se considera significativo y debemos mejorar su redacción para ajustar más el nivel de exhaustividad del mismo.

Algo parecido sucede con el ítem 10. Su alfa de Cronbach en materialidad es 0,728, y la supresión del ítem elevaría el valor de fiabilidad a 0,742. Si lo analizamos desde el punto de vista de la exhaustividad, el valor de 0,795 aumenta a 0,808 si eliminamos el ítem. Idéntica situación ocurre cuando analizamos los resultados desde el cuestionario completo. Los valores de alfa Cronbach de 0,925, en materialidad, suben a una confiabilidad de 0,926. Según los datos planteados y a tenor de las opiniones de los expertos, que señalamos a continuación, parece concluyente eliminar este ítem del instrumento.

“Dificultad en mantener toda la información referida ya que es común a otras memorias que preparan los centros educativos: manuales de calidad, memorias de responsabilidad social, etc. Los temas de remuneración y los grupos de interés no parecen claros”.

“La única duda que me plantean estos indicadores es cómo incorporar mecanismos de análisis y evaluación similares a los que se incorporan para el órgano superior de gobierno pero aplicados a mandos intermedios e incluso a la actividad cotidiana de la organización”.

“Los ítems definidos responden a la dimensión y permiten su valoración de manera exhaustiva. En el caso del último ítem (13) es complicado que las organizaciones tengan en cuenta la opinión de los grupos de interés de manera generalizada”.

“Veo difícil la materialización del proceso de delegación. Considero que conviene precisar el asunto de la remuneración, será difícil describir los proceso de determinación de la remuneración”.

“Me parece relevante incluir procesos de asegurar vías de comunicación con los GGII que sean recurrentes y donde se establezcan los objetivos y compromisos adquiridos: canal de stakeholders, buzón de sugerencias, canal de innovación del alumno, etc.”.

“Desconozco la aportación que puede hacer el segundo ítem (10) respecto a la materia de sostenibilidad. Considero que es un ítem que no aporta una información relevante”.

“El último ítem (13) resulta confusa la forma en la que aparece redactado e influye en la intención del ítem para recoger información (¿Para qué se plantea exactamente este ítem?)”.

A este respecto, los datos de CVC indican valores inferiores a 0,70 en el ítem 13, en los aspectos de exhaustividad (CVC= 0,64) y sostenibilidad (CVC= 0,64). Algunas de las opiniones cualitativas de los expertos indican que el ítem sería mejorable en su redacción. Por nuestra parte hemos vuelto a analizar el contenido del mismo y apreciamos que en el ámbito de los centros educativos, los procesos por los que se determina la remuneración de los órganos de dirección son determinados en los diferentes convenios sectoriales, por lo que este ítem correspondería más a grandes corporaciones donde los salarios de los altos directivos pueden llevar aparejados incentivos en función de variables de productividad, entre otras. Por lo tanto, determinamos conveniente la supresión del ítem 13.

La nueva redacción del ítem 9, quedaría de la siguiente manera:

ÍTEM 9. Describa la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités y cargos ejecutivos son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales y el tipo de rendición

de cuentas a la dirección. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad.

8.1.6. Ética e Integridad.

Esta dimensión solo tiene adjudicado un ítem explicativo (ítem 14). Su objetivo fundamental es la realización de una explicación de cómo se desarrollan en el centro educativo, los valores, principios y normas de conducta (códigos de conducta, éticos, etc.). En el caso que nos ocupa y vistos los resultados que han determinado los cálculos de alfa de Cronbach en el cuestionario completo en el aspecto de materialidad (alfa 0,925), si se elimina el ítem el alfa de Cronbach aún tiene una valor superior (alfa 0,926). Pensamos que sería oportuno eliminarlo y parte de la información incluirla en el ítem 40, donde se recogen los principios del centro educativo y aquellos documentos propios de las organizaciones educativas, donde se desarrollan estos códigos de conducta (normativas de convivencia, reglamentos de régimen interno, etc.). Quedando redactado el ítem 40 del siguiente modo:

ÍTEM 40 (segunda revisión): “El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro describe con claridad los objetivos anuales, los valores, principios, los efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad a través de sus documentos operativos (Proyecto Educativo de Centro, Plan Anual o Programación Anual), así como las normas éticas y códigos de conducta” (Normativa de Convivencia, Reglamento de Régimen Interno, etc.).

Esta decisión viene avalada por los siguientes comentarios realizados por los expertos consultados.

“Recomendaría el análisis de la aplicación de estos valores y principios basados en evidencias”.

“Todo lo que construya para un mejor entendimiento de los procesos y de cómo se gestiona la organización. También canales para garantizar que se puede dar avisos o comunicación en casos de vulneración de Derechos Humanos, acoso laboral, escolar, etc.,

como un canal denuncia, independiente de la gestión que llegue a una entidad independiente. Poder tener un comité de ética que analice estos casos y que de respuesta para garantizar que se avanza en garantizar la integridad de la gestión”.

8.2. Núcleo Contenidos específicos.

En el núcleo de contenidos específicos de las memorias de sostenibilidad se ofrecen aspectos significativos que reflejan el impacto económico, ambiental y social del centro educativo.

8.2.1. Economía.

La dimensión económica del instrumento RESCED comprende el intervalo entre los ítems 15 y 20.

Cuando analizamos las repuestas de los expertos, respecto de la validez de contenido, los ítems 15 y 16 aparecen valorados por debajo de 0,70 en materia de sostenibilidad. Uno de los expertos manifiesta en sus observaciones que son ítems interesantes pero con cierta dificultad de valoración en términos de exhaustividad y sostenibilidad. Aún así, nosotros consideramos que el balance económico de un centro sí puede darnos cuenta de sus posibilidades futuras y advertir si sus órganos de responsabilidad están haciendo un uso sostenible de los recursos que tienen, en términos de viabilidad. No obstante, al realizar una segunda lectura de los ítems 15 y 16, consideramos necesario resumir la información aportada por los mismos en una misma sección, y la parte correspondiente a las ayudas del centro, desgravaciones, etc., incluirla en un único punto de información en la memoria.

De esta manera los ítems 15 y 16 quedarían redactados como se muestra a continuación:

ÍTEM 15 (Síntesis de los ÍTEMS 15 Y 16 iniciales): Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente. Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones (planes de jubilación, beneficios sociales, etc.). Ayudas económicas (desgravaciones, subvenciones, becas y premios académicos, etc.) que el centro recibe y otorga a sus estudiantes procedentes de entidades públicas, fundaciones, etc.

Respecto del ítem 17, podemos observar en las respuestas de los expertos que el coeficiente de Validez de Contenido se encuentra por encima de 0,70, lo que permite convenir que se ha llegado a un acuerdo sobre su validez en la inclusión en el instrumento. Sin embargo, si apreciamos los valores de Alfa de Cronbach, si se tomara la decisión de eliminarlo, advertimos que las puntuaciones subirían de 0,67 a 0,724 en el núcleo de contenidos específicos, y de 0,925 a 0,926 en el cuestionario completo. Si bien es cierto que los comentarios vertidos después por los expertos dan cuenta de la importancia de conocer el aspecto salarial del centro educativo y sus políticas al respecto. Aportando además opinión sobre la inclusión de aspectos como tablas salariales o la ratio entre estudiantes/profesores, profesores/aula, lo que podemos verificar a continuación:

“Demasiado detalle de métricas poco variables en el entorno de los centros educativos”.

“Creo que los indicadores son exhaustivos, reflejando a la perfección todos los campos que se valoran. Únicamente valoraría la inclusión de tablas salariales para diferentes grados de responsabilidad dentro de la institución”.

“El aspecto al que se refiere el último ítem de esta dimensión es relevante, pero complejo de llevar a cabo por la dedicación que conlleva y para la que no siempre se cuenta con personal preparado para su realización”.

“Algunos indicadores educativo-económicos podrían ser útiles, como estudiantes/empleados y profesores/aula”.

“En la materialidad hay que insistir en la claridad y formación porque es importante que las personas asuman el contenido de la responsabilidad social a largo plazo, nunca a corto plazo, que es lo que más demandamos en nuestra sociedad”.

“El primer ítem (15) es interesante en cuanto que permite conocer el estado económico de las organizaciones, pero resulta difícil valorarlo en términos de exhaustividad y sostenibilidad”.

“En el ítem (18) es complicado medir la exhaustividad”.

“Especial relevancia de inversiones a largo plazo: inmovilizado, endeudamiento. También decisiones de inversión de tesorería cuando requieran un perfil de riesgo elevado. Para información material, desglose de brecha salarial, así como mayor identificación de acciones proactivas de corrección de desigualdad de cualquier tipo”.

Por estos motivos, nos parece adecuado mantener este ítem con una redacción ampliada con las recomendaciones de los expertos:

ÍTEM 17: Salario desglosado por sexo, antigüedad y el salario mínimo local según tablas salariales de convenio colectivo vigente. Este indicador trata de demostrar la competitividad de los salarios y cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Ratio estudiantes/empleados y profesores/aula. Descripción de los costes laborales (sueldos y salarios y costes no salariales, como las cotizaciones sociales a cargo de los empleadores).

Por otra parte, una vez más, los datos que arrojan las diferentes opiniones realizadas por los expertos en su revisión nos hacen valorar la fusión de los ítems 19 y 20, en el ánimo de simplificar y clarificar la información que se ofrece. Ambos ítems tienen unos valores de validez otorgados en materialidad y exhaustividad por debajo de 0,70. En este núcleo (contenidos básicos específicos I), donde se incluyen los ítems mencionados, se muestran los valores del alfa de Cronbach más bajos (0,67) de todos los análisis. Sin embargo no se aprecian aumentos en estos valores de alfa de Cronbach si elimináramos alguno de ellos.

En este sentido, el impacto que el centro educativo puede tener en los agentes más próximos al mismo es muy importante, por lo que consideramos imprescindible mantener esta información en las memorias, aunque redactada de otra manera:

ÍTEM 19: (Síntesis de los ÍTEMS 19 y 20 iniciales). Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.). Porcentaje de gasto que corresponde a proveedores locales. Criterios para la elección de proveedores (criterio ambiental, proximidad, concurso,

designación directa, propiedad de mujeres, grupos sociales vulnerables, etc.).

8.2.2. Medio ambiente.

En este apartado, parece que el acuerdo es unánime en la revisión específica de los ítems 24, 27 y 31, que han puntuado en validez por debajo de 0,70 en todos los aspectos (materialidad, exhaustividad y sostenibilidad).

Entendemos que la medición del impacto del centro educativo sobre los sistemas naturales, vivos e inertes, en los que se realizan sus actividades, es un aspecto fundamental a valorar en las memorias de sostenibilidad. Por lo tanto, debemos seguir las recomendaciones de los expertos, que fundamentalmente van en la línea de reducir el número de ítems, darles más precisión y eliminar algunos de ellos por reiterativos:

“Dificultad en la medición de varios de los indicadores”.

“Me parecen demasiados ítems en este aspecto y podría desbalancear el cuestionario”.

“Creo que el último ítem (31) no sería necesario porque el 5º ya es bastante amplio”.

“Fomentar entre los estudiantes iniciativas para garantizar la reducción de consumos. Poner objetivo organización de carbono neutro en horizonte temporal. Vincular a los GGII en la consecución del plan del centro”.

“Medir alguno de los aspectos que aparecen en este apartado es complejo y costoso. Los ítems deberían ser más concisos y precisos para facilitar la valoración de cada uno de los aspectos a valorar. El ítem 30 es confuso”.

En concreto, se advierte que los aspectos valorados por el ítem 31 ya están incluidos de alguna manera en el ítem 25. Se propone la redacción de un único ítem que resuma la información de ambos:

ÍTEM 25 (Síntesis de los ÍTEMS 25 y 31 iniciales). Impactos ambientales significativos. Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y de sustancias que agotan el ozono. Iniciativas llevadas a cabo para su reducción. Número de reclamaciones ambientales, sanciones o multas por incumplimiento de normativa ambiental que se han resuelto mediante mecanismos formales de reclamación.

De igual manera, nos parece importante en el contexto medio ambiental que el centro educativo y sus grupos de interés tengan conciencia de la captación de agua y los vertidos que realiza. Por eso convenimos que sería necesario unir los dos ítems, 24 y 26, en uno solo, y darle un enfoque completo al tratamiento del agua en el centro educativo:

ÍTEM 24 (Síntesis de los ÍTEMS 24 y 26 iniciales): Captación y vertido total de aguas según la fuente, calidad y destino (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) Medición del volumen total de agua reciclada y reutilizada.

El ítem 27 también ha arrojado unos valores que no superan en ninguno de los aspectos (materialidad, exhaustividad y sostenibilidad) la puntuación de 0,64, muy por debajo del coeficiente de validez inter jueces. Si analizamos la redacción de este ítem y profundizamos en su contextualización, podemos entender que los centros educativos, en términos generales, no producen grandes cantidades de materiales embalados, y únicamente se puede establecer un proceso de reciclaje de los materiales que se manejan. Los centros educativos no suelen intervenir directamente en la transformación de esos materiales para nuevos procesos de producción. Para el cumplimiento de este objetivo, el ítem 21 cubre perfectamente la necesidad de informar en las memorias de sostenibilidad sobre los procesos de reciclaje que realiza el centro escolar. Por lo tanto, estaría justificado eliminar de esta dimensión el ítem 27.

Si analizamos el ítem 28 desde el punto de vista de la fiabilidad, encontramos que en el cálculo realizado del alfa de Cronbach, si se elimina el elemento del núcleo

correspondiente (Contenidos Específicos), el valor de 0,857 subiría a 0,860. Teniendo en cuenta que la puntuación de los expertos ha dado lugar a valores de validez por debajo de 0,70 en materialidad y sostenibilidad, consideramos pertinente su eliminación. Además, si tenemos en cuenta que la información de este ítem es muy parecida a la que se reclama en el ítem 25, podemos afirmar que es pertinente eliminarlo.

La información del ítem 30 quedaría incluida dentro del ítem 19 de la categoría Economía, donde se evalúa a los proveedores. Suprimimos el ítem 30 y en el ítem 19 ya se pregunta cuáles son los criterios para la elección de los proveedores, luego quedaría cubierto.

Finalmente, en la dimensión medio ambiente quedarían seis ítems que cubrirían fundamentalmente el reciclaje, las aguas, los gases, la energía y el impacto general de las actuaciones del centro educativo en estos aspectos.

8.2.3. Desempeño Social.

En esta dimensión los ítems 32, 37 y 38 tienen un alto nivel de consenso de validez, así como de puntuaciones de alfa de Cronbach. En ningún caso si elimináramos alguno de estos ítems, tendríamos mejores puntuaciones. Por este motivo se mantendrán estos sin modificación alguna.

Respecto del ítem 33, se aprecia que al alfa de Cronbach mejoraría sensiblemente una centésima si lo elimináramos. El ítem tiene los valores adecuados de Coeficiente de Validez de Contenido en materialidad y exhaustividad, arrojando un valor de 0,925 en sostenibilidad y de 0.926 si lo elimináramos del cuestionario completo. La información específica de este ítem, referida a la representación de comités formales de seguridad y salud conjuntos, podría incluirse en el ítem 36 que detalla la composición de la plantilla por categoría profesional y otros factores como la edad y diversidad. Respecto de la segunda parte de este ítem parece pertinente incluirla en la redacción corregida del ítem 34 que se especificará a continuación.

A este respecto, los comentarios cualitativos que se han expresado se refieren sobre todo a la complejidad de los datos que se presentan en algunos ítems (32 y 34) y se expresa de otra manera la necesidad de incluir aspectos que tengan que ver con la igualdad, la justicia social y los planes de salud y protección:

“Dificultad en la medición y mucho detalle de aspectos no muy variables en el tiempo”.

“Las multas en este y otro caso, son relevantes pero representan el pasado, les daría menos peso”.

“El tercer ítem (34) es demasiado complejo y la información que se pueda recoger puede estar sesgada”.

“La igualdad salarial entre hombres y mujeres es un paso fundamental para la equidad y justicia social, base de la Responsabilidad Social”.

“Planes de igualdad y medidas de promoción de la igualdad. Planes de accidentes, formación en diversidad e innovación educativa”.

Al observar los comentarios referidos a la valoración del ítem 34, podemos apreciar que uno de los expertos reafirma la oportunidad de que el ítem se encuentre dentro de la propuesta, incluyendo la sugerencia de incluir planes de accidentes en el centro educativo. De cualquier manera, los resultados del coeficiente de validez de contenido vuelven a estar por debajo del mínimo en los tres aspectos (materialidad, exhaustividad y sostenibilidad). Este ítem consideramos necesario darle una nueva redacción pues si revisamos la literatura sobre la salud de los docentes, ya en el año 2000, el informe del Consejo Escolar del Estado de ese año, reflejaba un aumento del absentismo laboral, especialmente en el segundo trimestre del curso académico, que acusaba graves repercusiones en el rendimiento de los estudiantes. Entonces se insistía sobre el derecho a la salud integral del personal docente y no docente y a la estrecha relación entre salud y calidad de la enseñanza. La necesidad de establecer servicios de prevención de manera que se realicen evaluaciones del riesgo de cada puesto de trabajo, parece algo significativo a este respecto (Consejo Escolar del Estado, 2000).

Desde la publicación del Real Decreto 1299/2006 hay determinada una enfermedad profesional para los profesores. Esta no es otra que los nódulos de las cuerdas vocales, a causa de los esfuerzos sostenidos de la voz. Posteriormente, la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (1995) establece la vigilancia de la salud de manera periódica. Desde entonces, se vienen recomendando protocolos de vigilancia y control de la salud. Una valoración negativa de la salud de los trabajadores informa de la necesidad de examinar los parámetros laborales e introducir las medidas preventivas a nivel organizativo que eliminen la repercusión negativa de las condiciones de trabajo. Más allá de la limitada determinación legislativa de lo que se entiende como enfermedad profesional, en la profesión docente los principales riesgos laborales a considerar son: enfermedades infecciosas de las vías respiratorias, riesgo de sobre esfuerzo de la voz, alteraciones del aparato locomotor por micro-traumatismos, posturas erróneas, caídas y trastornos de tipo psicosocial. En concreto, la psicopatología laboral de mayor riesgo en la docencia es el Síndrome de Quemado en el Trabajo (SQT).

Por todo ello, se hace necesario tener mecanismos de detección de estos aspectos y se propone incluir como medida de la sostenibilidad en estos aspectos, cuestionarios de salud docente que midan la percepción de los sujetos sobre la vivencia positiva de la docencia y sobre la presencia de síntomas físicos y psicológicos relacionados con los riesgos laborales (Fernández-Puig, 2015).

Desde una perspectiva de integración, nuestra propuesta del ítem 34 sería la siguiente:

ÍTEM 34. Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales y causas de baja laboral de los docentes, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo. Planes de prevención de la salud y autoprotección del centro educativo.

Por otro lado, el ítem 39 merece la pena revisarlo por la cantidad de información que proporciona, y hacerlo más sencillo. Los expertos consultados han coincidido en cuestionar la validez del contenido con puntuaciones por debajo de 0,70 en

materialidad y sostenibilidad. Sin embargo, los estadísticos de comprobación de fiabilidad no han arrojado ninguna información relevante sobre la posibilidad de eliminarlo. Los comentarios de los expertos van en la línea de simplificar la información. Proponemos modificar su redacción en los siguientes términos:

ÍTEM 39: Multas y sanciones monetarias y no monetarias por incumplimiento de la legislación del centro educativo y de los grupos de interés (proveedores,...).

Podemos concluir que como resultado del análisis conjunto de las puntuaciones asignadas por los jueces y sus comentarios cualitativos, se han suprimido 9 ítems en el núcleo de contenidos específicos, quedando finalmente en 17 ítems distribuidos en las diferentes dimensiones (Economía, Desempeño Social y Medioambiente).

8.3. Núcleo Contenidos socio-educativos.

A continuación se muestran los resultados del análisis de las respuestas de los jueces, así como sus comentarios, sobre los indicadores específicos socio-educativos propuestos que hemos creído necesario añadir por la especificidad del sector productivo (educación) sobre el que estamos realizando nuestra propuesta.

8.3.1. Modelo educativo.

Los ítems correspondientes a la dimensión de modelo educativo son tres (40, 41 y 42). El ítem 40 quedó redactado, cuando se realizaron las observaciones oportunas sobre los ítems de la Dimensión Perfil de la Organización. Entonces se determinó eliminar el ítem 1 y sugerir una nueva redacción en el antiguo ítem 39, quedando incluido en la dimensión modelo educativo con la numeración 40:

El ítem 41 se sintetiza dentro del ítem 49 como se explicará más adelante en el análisis de los resultados del modelo organizativo y de calidad, donde se condensarán las acciones de redes participativas del centro educativo en un solo ítem (ítem 49).

Por su parte, las observaciones de los expertos sobre la temática del ítem 42 se centran en que las acciones de voluntariado o de acción social deben introducirse dentro del curriculum o incluso hacerse obligatorias. Por eso entendemos que es un ítem que debería estar más en la categoría curricular, que en el modelo educativo. Por este motivo se incluirá este ítem en el modelo curricular, con la siguiente redacción, tomando en cuenta las consideraciones de la revisión de expertos:

ÍTEM 42: Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado que tengan impacto en la evaluación y sean de carácter obligatorio. Convenios establecidos con Fundaciones, ONG, etc.

“Creo que sería necesario realizar un análisis con mayor número de indicadores sobre el impacto que genera en la organización el trabajo en red o las actuaciones del centro en

materia de voluntariado o acciones de corte social. De lo contrario nos podemos encontrar con la situación en la que se desarrollan actividades pero sin objetivos concretos y que además no son evaluadas a posteriori”.

“El trabajo con redes puede potenciar o/no el desarrollo del centro, sugeriría valorar el trabajo en redes”.

“Sí, me parece correcto. Hay que diseñar muy claro para el voluntariado los convenios con las fundaciones”.

“Estos ítems representan la categoría, pero su formulación debe ser más sencilla”.

“Fomento del voluntariado entre los estudiantes, incluyendo asignatura de voluntariado dentro de horario escolar, Inclusión social de diversos colectivos para aumentar diversidad del centro. Colaboración activa con ONG locales”.

8.3.2. Modelo curricular.

Esta dimensión incluía inicialmente un único ítem (43). En términos generales es un ítem que ha sido validado por los expertos y, en términos de fiabilidad, los valores de alfa de Cronbach son bastante significativos. Las opiniones de los expertos han ido relacionadas con la posibilidad de dividir el ítem en dos (contenidos curriculares de sostenibilidad y programas específicos de sostenibilidad). Bajo nuestro punto de vista es mejor integrarlos en un solo descriptor, de manera que el centro educativo pueda mostrar cuáles son los mecanismos de coordinación que llevan a la integración de los contenidos con acciones concretas en programas. En cualquier caso, los programas siempre estarán basados en realidades que se ven reflejadas en el currículum, de una manera u otra. Por eso optamos por una propuesta integradora y dejamos la redacción tal y como se propuso inicialmente, a pesar de los comentarios de los expertos que incluimos a continuación:

“De nuevo, la integración en el currículum o la coordinación para que se incorporen en las programaciones no necesariamente implica que las acciones correspondientes se desarrollen con éxito y generen el impacto previsto. Creo que un análisis y evaluación mediante el uso de indicadores concretos que analicen la aparición de nuevas acciones fruto del trabajo del currículum es imprescindible”.

“El ítem está correctamente definido, aunque, a pesar de ser relevante, es compleja la integración transversal en el currículo por la amplitud de este”.

“Este apartado debería contar con más ítems de indagación, vista la importancia del contenido”.

“Me parece muy bien. Esto es la base de la formación de los niños desde Infantil para conseguir un desarrollo sostenible. Me parece fundamental este ítem”.

“Quizás este ítem se puede desglosar en dos más, atendiendo a: - contenidos de sostenibilidad integrados en el currículo - programas específicos que fomentan la sostenibilidad. La parte de la coordinación no queda muy encajada”.

“Incorporación de contenido social dentro del temario del colegio. Educación emocional, resolución no violenta de conflictos, diversidad de género, funcional, racial.... Fomento del voluntariado entre los estudiantes. Formación en ODS”.

8.3.3. Modelo pedagógico.

Los resultados del coeficiente alfa de Cronbach de los tres ítems de esta dimensión (44, 45, 46), nos indican que si eliminamos el ítem 44, mejorarían los resultados, pasando de 0,822 a 0,836 en materialidad, de 0,875 a 0,890 en exhaustividad y de 0,856 a 0,878 en sostenibilidad.

Por otra parte, los comentarios de los expertos nos aconsejan mejorar la redacción del indicador 44 e incluso dividirlo en dos ítems, ya que se considera demasiado extenso:

“Mejorar la redacción del indicador 44”.

“Tanto las metodologías como principalmente las medidas de atención a la diversidad han de venir asociadas a las mejoras de los resultados tanto a nivel académico como de desarrollo personal de los beneficiarios, en este caso los estudiantes. De lo contrario, la innovación o la atención individualizada de los alumnos y alumnas se puede convertir únicamente en una sucesión de ocurrencias sin impacto alguno. En mi opinión debería de reflejarse este análisis”.

“De nuevo considero que los ítems definen con detalle el modelo pedagógico en este caso”.

“Este punto debería contar con más ítems ya que los expuestos no dan cuenta de todas las variable que pueden tener una influencia en el modelo pedagógico. Por ejemplo, no hemos visto un indicador vinculado con evaluación”.

“El primer ítem (44) es demasiado extenso, sugeriría dividirlo”.

“Son imprescindibles estos ítems. Requiere de mucho esfuerzo del centro y de la labor de equipo de la comunidad educativa”.

“Este apartado es interesante de cara a la investigación, pero los ítems 44 y 45 son demasiado extensos”.

“Crear un comité de innovación pedagógica que incluya expertos y expertas en innovación social. Pueden participar también en asesoramiento ONG de colectivos específicos a incluir para apoyar en la inserción/inclusión de diversidad”.

La propuesta realizada, a tenor de los comentarios establecidos y de los resultados obtenidos es, definitivamente, la siguiente:

ÍTEM 44: Señalar qué estilos y modelos de enseñanza-aprendizaje se están aplicando, adecuados a la formación en competencias.

ÍTEM 44bis: Señalar qué metodologías se están llevando a cabo de manera que la enseñanza tenga lugar en el contexto de problemas del mundo real, experienciales y activos (Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje basado en Problemas, Eco-escuelas).

ÍTEM 46: Indique el número y tipo de acciones encaminadas a la Innovación social y si existen comités o grupos de innovación pedagógica que incluyan expertos de la sociedad civil (fundaciones, ONG, etc.).

ÍTEM 46 bis: Indique los medios, técnicas e instrumentos que contribuyen a una valoración formativa, reguladora y comunicadora del proceso de evaluación, de manera que provoque aprendizajes sostenibles.

8.3.4. Modelo organizativo y de calidad.

En esta dimensión se han tenido en cuenta los comentarios de los expertos para añadir información al ítem 48 (incluyendo el modelo EFQM de calidad total e indicando otros sistemas de gestión de la calidad total).

El análisis de los datos y los comentarios de los expertos nos llevan a revisar los dos últimos ítems (49 y 50) sobre los que ha habido puntuaciones escasas de CVC (menores que 0,70) en exhaustividad y sostenibilidad.

Los expertos nos hacen percibir cierta similitud entre los ítems 41 y 49, respecto del ámbito sobre el que se quiere informar en la memoria de sostenibilidad: redes de trabajo participativo, en los siguientes términos:

“Ampliaría Alumni y Familias de Alumni como parte de la estrategia”.

“Está bien definir aspectos como la promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local o concretar el número de estrategias llevadas a cabo con los antiguos estudiantes, aunque estos aspectos están contemplados en los sistemas de gestión de calidad. Aunque no es específico como el caso de la norma ISO 14001, incluiría el modelo EFQM de calidad e indicaría "u otros sistemas de gestión de la calidad total".

“El ítem 49 de redes podría estarse repitiendo con modelo educativo”.

“No veo tan ágil la colaboración con alumni en este tema quizás por su novedad. en un plazo de 10 años si se podría pensar más en alumni”.

“El último ítem (50) es complicado respecto a exhaustividad”.

“Escuela de padres no solo para etapas iniciales, sino durante toda la etapa escolar”.

A partir de las aportaciones señaladas, si bien el ítem 41 pretendía referirse sobre todo a la colaboración con centros educativos y el ítem 49 a la participación y fomento de redes con otros agentes locales, tiene más sentido incluir toda la información en un solo descriptor.

De esta manera el ítem 41 se incluiría en la redacción del ítem 49 en los siguientes términos:

ÍTEM 49 (Síntesis de los ÍTEMS 41 y 49 iniciales): Promoción de redes de trabajo participativo con otros centros educativos y otros agentes del entorno local. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares y entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas, futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad.

Finalmente, en la nueva redacción del ítem 50 se recoge la recomendación de los expertos de incluir a las familias de los alumni, junto con sus hijos en la colaboración en acciones de sostenibilidad conjuntas.

8.4. Propuesta de instrumento RESCED

La parte práctica de este trabajo de investigación comenzó con la Identificación y priorización de aquellos ítems pertenecientes al Global Reporting Initiative (GRI) en su versión 4, que considerábamos oportunos para la aplicación de este modelo a los Centros Educativos. Para este proceso se tuvieron en cuenta los aspectos necesarios de materialidad, participación de los grupos de interés, contexto de sostenibilidad y exhaustividad.

Como resultado de este proceso, de los 150 indicadores iniciales que contempla GRI, se identificaron 61 ítems que no aplicaban a centros educativos y se suprimieron de la primera propuesta. Con los 89 indicadores restantes se realizó un proceso de priorización y algunos de ellos se simplificaron en una sola unidad de información, para reducirlos finalmente a 50 ítems que se deben tener en cuenta para la elaboración de las memorias de sostenibilidad. La estructura y los códigos de los indicadores que corresponden a GRI fueron presentados anteriormente en este trabajo y pueden revisarse en la tabla 18 (Priorización de indicadores del Centro Educativo Responsable (RESCED) para validación de expertos).

Como consecuencia de estos dos procesos de identificación y priorización se realizó una primera propuesta de 39 indicadores del instrumento GRI. Una vez realizada esta primera aproximación, se tuvieron en cuenta las indicaciones del propio instrumento GRI, que recomienda que las organizaciones que así lo deseen, adapten una serie de indicadores para las memorias de sostenibilidad que tengan en cuenta la especificidad de su sector productivo, en nuestro caso, el sector de los centros escolares.

La propuesta inicial de 11 ítems o indicadores específicos del centro educativo ha tratado de cubrir una serie de dimensiones fundamentales. En primer lugar, la dimensión denominada modelo educativo con 1 ítem, que trata de reflejar en la memoria, desde el punto de vista ético, el enfoque desde el que se entiende la sostenibilidad en el centro educativo y cuáles son los principios y valores que rigen la

orientación del centro por parte de sus órganos de dirección y de los grupos de interés hacia el mantenimiento y desarrollo de la sostenibilidad.

A continuación, se ha establecido una dimensión denominada modelo curricular, con 2 indicadores que ofrezcan al centro escolar la posibilidad de mostrar la estructura conceptual que integra el qué, el cuándo, y cómo aprender, enseñar y evaluar lo que se trabaja en el centro escolar en relación a la sostenibilidad. Esta estructura debe concretarse en cada centro sobre la realidad cultural, económica, social y normativa en la que está inscrito.

La dimensión denominada modelo pedagógico incluye 5 indicadores que tratan de que el centro plasme la forma en que se concibe cómo se debe desarrollar el propio proceso educativo. Cómo los docentes van a proceder en su tarea, en función del modelo educativo del centro y a través del método didáctico y el estilo educativo, que posibilite que se desarrolle el aprendizaje de los estudiantes al integrar los principios, prácticas y formas de evaluación de la sostenibilidad.

Finalmente, la dimensión modelo organizativo y de calidad incluye 4 indicadores y trata de reflejar una propuesta que sirva a los centros para establecer una forma de trabajo en diálogo continuo con los grupos de interés, estableciendo mecanismos de gestión de la calidad de las acciones encaminadas a la sostenibilidad dentro del centro educativo, así como el establecimiento de redes de trabajo colaborativo con otras entidades o centros, en este sentido.

Una vez completada la fase de identificación y priorización, se seleccionaron un grupo de expertos, que tras el proceso de análisis de validez y fiabilidad del mismo, acompañado de la interpretación cualitativa de sus consejos, determinó una estructura final de 3 núcleos, 11 dimensiones y 38 indicadores.

La estructura definitiva del instrumento RESCED, así como la comparativa con la propuesta realizada por los expertos para su revisión y juicio, se muestra a continuación en la tabla 36.

Tabla 35. Comparativa modelo inicial propuesto (tras identificación y priorización) y Estructura definitiva Instrumento Medición Responsabilidad Social Centro Educativo.

MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED) BASADO EN GRI4. Proceso de identificación y priorización de contenidos para el diagnóstico.					ESTRUCTURA INSTRUMENTO MEDICIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED).PROPUESTA DEFINITIVA					
NÚCLEO	DIMENSIÓN	Nº INDICADORES POR NÚCLEO	Nº DE INDICADORES POR DIMENSIÓN	EQUIVALEN CIA CÓDIGO GRI*	NÚCLEO	DIMENSIÓN	Nº DE INDICADORES POR NÚCLEO	Nº DE INDICADORES POR DIMENSIÓN		
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES	ESTRATEGIA Y ANÁLISIS	14	1	G4-2	CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES	PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN	9	4		
	PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN		5	G4-3, G4-4, G4-5, G4-6, G4-7, G4-8, G4-9 a G4-11, G4-12 a G4-13, G4-15 G4-16		PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS		1		
	PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS		1	G4-24 a G4-27		PERFIL DE LA MEMORIA		1		
	PERFIL DE LA MEMORIA		1	G4-28 a G4-33		GOBIERNO		3		
	GOBIERNO		5	G4-34 a G4-39, G4-40, G4-43, G4-44 y G-48, G4-52 y G4-53	CONTENIDOS BÁSICOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA: ECONOMÍA	17	4		
	ÉTICA E INTEGRIDAD		1	G4-56 a G4-58		CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE		6		
			CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL	7						
CONTENIDOS BÁSICOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA: ECONOMÍA	25	6	G4-EC1 Y G4-EC3, G4-EC4, G4-EC5, G4-EC7, G4-EC8, G4-EC9	CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS **	MODELO EDUCATIVO	12	1		
	CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE		11	G4-EN1 y G4-EN2, G4-EN3 Y GEN-E4 y G4-EN30, G4-EN6 y G4-EN7, G4-EN8 y G4-EN10, G4-EN15 G4-EN19 G4-EN20, G4-EN22 y G4-EN23, G4-EN28, G4-EN29, G4-EN31, G4-EN32, G4-		MODELO CURRICULAR		2		
	CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL		8	G4-LA1 a G4-L4, G4-LA5, G4-LA6, G4-LA9 G4-LA11, G4-LA12, G4-LA13, G4-LA14 a G4-L416, G4-SO8 a G4-SO11		MODELO PEDAGÓGICO		5		
CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS **	MODELO EDUCATIVO	11	3	G4-SOEDU1-3				MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD		4
	MODELO CURRICULAR		1	G4-SOEDU4						
	MODELO PEDAGÓGICO		3	G4-SOEDU5-7						
	MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD		4	G4-SOEDU8-11						
TOTAL INDICADORES INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN EXPERTOS				50	TOTAL INDICADORES INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN EXPERTOS 38					

*Código de identificación según nomenclatura Global Reporting Initiative G4.

**Código propio establecido para los Contenidos específicos educativos.

Fuente: elaboración propia.

La intención de este trabajo es que este modelo sea el primer paso para la implantación en los centros educativos de una sistemática de reporte de la sostenibilidad y que ayude a la conversación con los grupos de interés y a entender expectativas e intereses comunes en materia de sostenibilidad. Esta conversación, bien documentada (qué grupos de interés, cómo y cuándo) propiciará un proceso de aprendizaje continuo dentro de la organización y con agentes externos que permitirá mejorar la rendición de cuentas y sobre todo reforzará la confianza y la credibilidad.

En otros sectores ajenos a la educación, las memorias de sostenibilidad mejoran la imagen corporativa y la reputación de la organización. Además, permiten la identificación de posibles riesgos en los que se esté cayendo, sobre todo en la relación con los grupos de interés. Un aspecto fundamental a añadir es el de la comparabilidad con otras instituciones en la materia que nos ocupa. En este sentido, dentro del sector educativo saber cómo está impactando el centro escolar en sus estudiantes y en su comunidad más cercana permite realizar correcciones en el proyecto educativo.

El instrumento que se presenta a continuación (tabla 37) es un modelo que otorga información equilibrada y objetiva de las líneas maestras que se deberían trabajar en materia de sostenibilidad en el centro escolar durante un periodo determinado. El siguiente paso que debe realizar el centro educativo es la publicación ordenada y documentada de las contribuciones más destacadas y aquellas que realiza, los logros y los retos en materia de responsabilidad social.

Tabla 36. Propuesta definitiva instrumento RESCED para la gestión de la responsabilidad social en los Centros Educativos.

Núcleo Contenidos Básicos Fundamentales.

NÚCLEO	DIMENSIÓN	INDICADOR	CÓDIGO ÍTEM DESPUÉS DE REVISIÓN
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES.	PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN	Datos del Centro Educativo (Nombre, Titularidad (público, privado o concertado), niveles educativos. Contexto geográfico, cultural, social y económico, estimaciones de población estacional, (número y tipología de estudiantes y familias, renta per cápita, tasa de paro, población con diferente nivel de estudios, resultados pruebas externas Comunidad Autónoma)	.1
		Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos y gastos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / Por tipo de contrato y sexo / % empleados cubiertos en convenios colectivos / Indicar si parte del trabajo lo desempeñan trabajadores cuenta propia y cuántos están subcontratados. / Comunicar todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales) Fecha de actualización de los datos.	.2
		Describe la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc.)	.3
		Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado (Carta de la Tierra, Carta de Economía Solidaria, Principios del Paco Mundial Naciones Unidas, Bandera Verde Ecoescuelas, Empresa Familiarmente Responsable, etc.) Indicadores de nivel de cumplimiento de los mismos actualizado.	.4
	PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS	Grupos de interés (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR) Forma en la que se seleccionan. Formas de participación, frecuencia y acciones concretas realizadas por los grupos de interés durante el periodo objeto de la memoria	.5
	PERFIL DE LA MEMORIA	Periodo que cubre la memoria y última fecha de presentación. Puntos de información existentes para resolver dudas y aportar sugerencias sobre la memoria. Indicar si se han utilizado proveedores de verificación de la memoria, externos e independientes.	.6
	GOBIERNO	Describe la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités y cargos ejecutivos son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales y el tipo de rendición de cuentas a la dirección. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad.	.7
		Describe los procedimientos de comunicación que el gobierno utiliza para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo	.8
		Describe procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	.9

Núcleo Contenidos Específicos.

NÚCLEO	DIMENSIÓN	INDICADOR	CÓDIGO ÍTEM DESPUES DE REVISIÓN
CONTENIDOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA: ECONOMÍA (impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)	Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones (Planes de jubilación, Beneficios sociales, etc.). Ayudas económicas (desgravaciones, subvenciones, becas y premios académicos, etc.) que el centro recibe y otorga a sus estudiantes procedentes de entidades públicas, fundaciones, etc.	.10
		Salario desglosado por sexo, antigüedad y el salario mínimo local según tablas salariales de convenio colectivo vigente. Este indicador trata de demostrar la competitividad de los salarios y cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Ratio alumnos/empleados y profesores/aula. Descripción de los costes laborales (sueldos y salarios y costes no salariales, como las cotizaciones sociales a cargo de los empleadores)	.11
		Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	.12
		Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.) Porcentaje de gasto que corresponde a proveedores locales. Criterios para la elección de proveedores (criterio ambiental, proximidad, concurso, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables, etc.)	.13
	CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)	Materiales por tipo, peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. Porcentaje de los materiales usados que son reciclados.	.14
		Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	.15
		Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	.16
		Captación y vertido total de aguas según la fuente, calidad y destino (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) Medición del volumen total de agua reciclada y reutilizada.	.17
		Impactos ambientales significativos. Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y de sustancias que agotan el ozono. Iniciativas llevadas a cabo para su reducción. Número de reclamaciones ambientales, sanciones o multas por incumplimiento de normativa ambiental que se han resuelto mediante mecanismos formales de reclamación.	.18
		Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	.19

Núcleo Contenidos Específicos II.

NÚCLEO	DIMENSIÓN	INDICADOR	CÓDIGO ÍTEM DESPUES DE REVISIÓN
CONTENIDOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales.	nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	.20
		Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales y causas de baja laboral de los docentes, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo. Planes de prevención de la salud y autoprotección del centro educativo.	.21
		Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	.22
		Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades. % de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados.	.23
		Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	.24
		% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	.25
		Multas y sanciones monetarias y no monetarias por incumplimiento de la legislación del centro educativo y de los grupos de interés (proveedores, etc.)	.26

Núcleo Contenidos Específicos Socio-Educativos.

NÚCLEO	DIMENSIÓN	INDICADOR	CÓDIGO ÍTEM DESPUES DE REVISIÓN
CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS	MODELO EDUCATIVO	“El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro describe con claridad los objetivos anuales, los valores, principios, los efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad a través de sus documentos operativos (Proyecto Educativo de Centro, Plan Anual o Programación Anual), así como las normas éticas y códigos de conducta”(Normativa de Convivencia, Reglamento de Régimen Interno, etc.)	.27
	MODELO CURRICULAR	Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	.28
		Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado que tengan impacto en la evaluación y sean de carácter obligatorio. Convenios establecidos con Fundaciones, ONGs, Etc.	.29
	MODELO PEDAGÓGICO	Señalar qué estilos y modelos de enseñanza-aprendizaje se están aplicando, adecuados a la formación en competencias	.30
		Señalar qué metodologías se están llevando a cabo de manera que la enseñanza tenga lugar en el contexto de problemas del mundo real, experienciales y activas (Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje basado en Problemas, Eco-escuelas)	.31
		Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad (inclusión de estudiantes con diversidad funcional o en riesgo de exclusión social). Número y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	.32
		Indique el número y tipo de acciones encaminadas a la Innovación social y si existen comités o grupos de innovación pedagógica que incluyan expertos de la sociedad civil (fundaciones, ONG, etc.	.33
		Indique los medios, técnicas e instrumentos que contribuyen a una evaluación formativa, reguladora y comunicadora del proceso de evaluación, de manera que provoque aprendizajes sostenibles.	.34
	MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD	Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres en todas las etapas escolares.	.35
		Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 /Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015/ Modelo EFQM u otros sistemas de gestión de la calidad total.	.36
		Promoción de redes de trabajo participativo con otros centros educativos y otros agentes del entorno local. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares y entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas, futuros empleadores, etc) en materia de sostenibilidad	.37
		Estrategias de colaboración con Alumnis y familias de Alumnis. Número y naturaleza de las actividades. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	.38

Fuente: elaboración propia.

Una vez realizada la primera propuesta de instrumento RESCED para la Gestión de la Responsabilidad Social en los centros educativos, comentaremos as principales conclusiones y posibles líneas de investigación futuras, entendiendo que esta investigación supone un proceso inacabado que continuará a futuro en los propios Centros Educativos. Esta primera propuesta sirve para que los centros educativos adapten este modelo y lo contextualicen en función de las características propias y su nivel de influencia.

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.

9.1. Conclusiones.

Nuestro trabajo concluye cumpliendo el objetivo general que se planteaba de diseñar un modelo de Gestión de la Responsabilidad Social del Centro Educativo, apoyándonos en la herramienta de elaboración de memorias de Responsabilidad Social Global Reporting Initiative. Se trata de un instrumento manejable y equilibrado en sus núcleos, dimensiones e indicadores, que permite hacer una revisión exhaustiva, en todos los órdenes del comportamiento del centro en la gestión y administración de la sostenibilidad de sus acciones.

También cumplimos el objetivo específico de identificar y analizar los tres conceptos básicos que soportan el instrumento presentado. A saber, la globalización, la sostenibilidad y la responsabilidad social. Para dar cumplimiento a este objetivo hemos hecho, por una parte, una revisión de la evolución del concepto de globalización desde sus inicios en la edad media hasta los retos que se plantean actualmente para todos nosotros.

Por otra parte, explicamos que uno de esos retos corresponde al desarrollo sostenible, que impele a una necesidad personal e institucional de luchar contra la pobreza, extender la enseñanza primaria para todos, evitar las discriminaciones hacia la mujer y otros colectivos, reducir la mortalidad infantil e incrementar la mejora de la salud de las madres, combatir enfermedades que no acaban de erradicarse y trabajar por la sostenibilidad del medio ambiente, entre otras cuestiones.

Y, respecto de nuestra revisión sobre el concepto de responsabilidad social, se ha fundamentado a lo largo de este trabajo en la obligación de dar respuesta a las necesidades actuales y futuras que nos plantean los retos de la sostenibilidad derivados de la globalización. En este sentido, afirmamos que nuestra propuesta supone un avance de integración desde los modelos organizativos y formativos en Responsabilidad Social de las corporaciones a los centros educativos. Una manera de cubrir un vacío, todavía existente en el mundo educativo, que coloque a este sector

en el mismo nivel que ocupan las empresas, como facilitadores del enfoque hacia la Responsabilidad Social.

Si definíamos la Responsabilidad Social Empresarial como la integración voluntaria por parte de las empresas de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores, podemos afirmar que existen muy pocas iniciativas actualmente en el sector educativo con esa voluntariedad de trabajar en una gestión integral y organizativa de este tema. Este es uno de los aspectos novedosos de este trabajo, a pesar de que sea práctica habitual en otros sectores. Nuestra propuesta ayudaría a desarrollar una nueva concepción de la gestión de la sostenibilidad, similar a las prácticas habituales en la organización empresarial, y a orientar a los centros escolares a la reflexión de los impactos en la sociedad y en su entorno inmediato de sus prácticas pedagógicas, laborales y organizativas.

El instrumento presentado supone el cumplimiento de otro de los objetivos específicos de este trabajo (elaborar la herramienta RESCEDG4 para la evaluación del modelo de Responsabilidad Social de los Centros Educativos), una vez sometida a la técnica de validación de jueces y al análisis de validez y fiabilidad de sus respuestas. Pero sobre todo, supone el inicio de un proceso que puede llevar a cada centro a modificar nuestra propuesta y construir aquellos indicadores que son válidos para su contexto y su proyecto, en diálogo con sus grupos de interés.

Estos argumentos nos permiten responder a la cuestión de investigación que nos formulábamos al comienzo de este trabajo y afirmar que sí es posible diseñar un modelo de Responsabilidad Social para los centros educativos que responda a los retos de sostenibilidad derivados de la globalización.

La propuesta que realizamos supone, por tanto, una concreción realista y práctica de algunos de los objetivos que ya planteó en 2008 el Consejo Estatal de Responsabilidad Social creado por el gobierno español. Las necesidades que se planteaban eran tres fundamentalmente. La primera, la incorporación curricular de los objetivos y principios de sostenibilidad y la responsabilidad social en los niveles

obligatorios, previos a la universidad. Es cierto que en este sentido las leyes educativas vigentes han avanzado bastante y los planteamientos curriculares sobre la sostenibilidad están actualizados y son trabajados de manera cotidiana en los centros. La segunda, la incorporación de estos principios a la gestión del centro con sus buenas prácticas. Y la tercera, la publicación de los resultados a través de memorias o informes, que ayuden en la creación de estándares o herramientas para su elaboración. Estos dos últimos objetivos quedarían cubiertos por completo con la aplicación sistemática y periódica de nuestra propuesta.

Una de las limitaciones con las que ha contado nuestra investigación, ha sido la derivada de la búsqueda de expertos en la herramienta Global Reporting Initiative. Hubiera sido interesante que algunos de los consultados a través de la red LinkedIn nos hubieran aportado ideas significativas sobre la aplicación de la herramienta. Sobre este asunto se puede observar en la tesis que los coeficientes de Competencia K se encuentran entre los más bajos de las respuestas de autoevaluación de los expertos consultados. Mucho tiempo después de haberles realizado la petición de colaboración en la investigación, algunos expertos consultaron con el investigador la posibilidad de participar extemporáneamente, pero el cronograma de cumplimiento de tareas ya se encontraba avanzado y el análisis de los datos finalizado.

A este respecto, se propone para futuras ampliaciones de esta investigación una extensión del origen y los sectores de los expertos consultados, incluso sondeando a los grupos de interés que habitualmente trabajan con los centros escolares y que han sido definidos en nuestro trabajo. Introduciendo una variable que no tenga tanto que ver con la autoevaluación de conocimiento sobre los temas de responsabilidad social, sino más con el impacto y relación que se tiene con el centro escolar. Es probable que en este caso, la metodología a utilizar pueda ser la organización de grupos de discusión o Focus Group, al tratarse de sectores ajenos al mundo educativo y no expertos en la materia. Como decimos, esta limitación supone a la vez una posibilidad futura de trabajo. En nuestro caso hemos presentado una herramienta previa a la discusión con los grupos de interés, que sirviera para analizar en primera instancia cómo es la situación del centro escolar en torno a sus niveles de gestión de la responsabilidad social y aunque hemos resaltado en el trabajo de investigación la

importancia de trabajar con el concurso de los grupos de interés, nuestro trabajo iba en la línea de presentar una guía para los centros y que posteriormente discutieran con estos.

Además de no haber consultado con los grupos de interés en el proceso de definición del instrumento, encontramos que otra limitación de este estudio es la que se corresponde con no haber aplicado el instrumento RESCED a una muestra de Centros escolares, diferenciados según la titularidad y tipología actual del sistema educativo español. Sería interesante aplicarlo a una muestra representativa en centros privados, privados concertados y públicos para tener una visión más amplia.

También concluimos que otro de los beneficios para los centros escolares de la aplicación del Instrumento RESCED es la inclusión de la institución en una espiral de mejora continua o, si se quiere, en un enfoque de calidad total. Si a futuro se cumplen las consideraciones de la LOMCE sobre rendición de cuentas, los centros educativos (si no utilizaban antes modelos de gestión de la calidad como EFQM y otros), se habrán acostumbrado a la orientación a objetivos y resultados y a su revisión continua a través de indicadores concretos y medibles. Sobre este aspecto, ya se han realizado algunas pruebas piloto de rendición de cuentas, como es el caso de la prueba piloto que se desarrolló en 10 centros de la Comunidad de Madrid en 2013.

9.2. Líneas futuras de investigación.

Una vez realizada la propuesta definitiva del Instrumento RESCED, después de haber adaptado las fases de identificación, priorización y validación del instrumento, nuestra propuesta metodológica recomienda trabajar en tres líneas de investigación fundamentales:

- De la misma forma que hemos sometido nuestro instrumento RESCED a la revisión de expertos, sería conveniente realizar alguna técnica de consulta con los grupos de interés asociados a los centros escolares que se clasifican en este trabajo. Esto podría ocasionar la modificación de esta propuesta, pero a la vez

sería muy beneficioso, que sobre esa propuesta primaria los grupos de interés la hicieran suya y la contextualizaran a los requerimientos de su comunidad escolar.

- Teniendo en cuenta una de las limitaciones comentadas anteriormente, habría sido de gran utilidad la aplicación del instrumento en algunos centros públicos, privados y con concierto educativo de la Comunidad de Madrid y hacer una primera verificación de cómo se comportan en torno a la responsabilidad social. Las dificultades fundamentales para no haberlo realizado están relacionadas en primer lugar con la aceptación de los centros a someterse a un proceso sostenido en el tiempo que duraría al menos un curso escolar, mediante la realización de diferentes Focus Groups con los diferentes grupos de interés internos y externos. La dificultad añadida de poder realizar esta técnica con todos los grupos de interés externos, ajenos al proceso educativo y en algunos casos no acostumbrados a procesos de evaluación.
- La realización posterior de un sistema de benchmarking para la revisión y comparabilidad de aspectos materiales de Responsabilidad Social de otros Centros Educativos. Viene siendo habitual en el sector educativo que se apliquen técnicas de benchmarking que refuerzan la cultura hacia la mejora.

Tras una revisión exhaustiva de numerosas definiciones sobre el término “Benchmarking”, la profesora Fernández Díaz (2014) lo resume como un proceso continuo, sistemático, organizado y planificado, que requiere de unas fases, un sistema de recogida de datos e información sobre la aplicación de la organización de una estrategia concreta (en nuestro caso sobre el comportamiento institucional frente al reto de la sostenibilidad), valorando la relevancia de los “benchmarks” (buenos estándares contra los que poder compararse) y enfrentarlos con la organización o centro sobre la que se quiere aplicar esa buena práctica. (Fernández, 2014). El escenario de trabajo en red y el impacto sobre la comunidad hacen de esta tendencia un aspecto positivo de compartición de buenas prácticas y transferibilidad a otros contextos. Además, como hemos explicado anteriormente, la comparabilidad del desempeño con el de otras

organizaciones es uno de los principios que hay que tener en cuenta en la priorización de los temas a elegir para su evaluación. Los retos de la sostenibilidad suponen una llamada de implicación directa a las personas como tales.

En definitiva, esperamos que este trabajo favorezca que las organizaciones escolares puedan utilizar esta propuesta para dar una dirección, un sentido y un significado a sus actividades, y den una respuesta institucional a esta llamada a la responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA.

American Educational Research Association. (1999). *Standards* . Standards for educational and psychological testing., Washington DC: American Psychological Association; National Council on Measurement in Education (AERA/APA/NCME).

- Adams, B. (2015). *Indicadores y datos de los ODS: ¿Quién recauda? ¿Quién informa? ¿Quién se beneficia?* Recuperado el mayo de 2019, de Global Policy Watch. Observatorio de políticas globales.: https://www.globalpolicywatch.org/esp/wp-content/uploads/2015/12/GPW9_2015_11_30_esp.pdf
- Aiken, L. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959.
- Albrow, M. (1996). *The Global Age: State and Society Beyond Modernity*. Cambrigde: Polity Press.
- Altarejos, F., Rodríguez Sedano, A., y Fontdrona Felip, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA.
- A.P.A. (1999). *Standars for Educational and Psychological*. Washigton, DC: American Psychological Association.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* London: Routledge.
- Arendt, H. (1966). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (p. 208). Barcelona: Península.
- Armstrong, J. S. (1985). *Long Range Forecasting: From Crystal Ball to Computer*. (Vol. 2nd ed.). New York: Wiley (Full text at <http://hops.wharton.upenn.edu/forecast.>).
- Arostegui, I., Darretxe, L., y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York: ONU.
- Aznar Minguet, P., y Martínez Agut, M. P. (2012). La perspectiva de la sostenibilidad en la sociedad del conocimiento. En L. García Aretio, *Sociedad del conocimiento y educación* (pp.41-47) Madrid: UNED.
- Aznar, P. y Ull, M.(2012). *La Responsabilidad por un mundo sostenible. Propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Badia, D. (2012). *Metodologías de los mapas de concordancia para la estratificación de variables cuantitativas: aplicación a la asignatura de medidas electrónicas*. Universitat Ramon Llul: Tesis Doctoral. Barcelona.

- Balbinotti, M. (2004). Estou Testando o que Imagino Estar? Reflexões acerca da Validade dos Testes Psicológicos. En Vaz, C.E. y Graff, R.L.(Eds.) *Técnicas projectivas: Productividade em Pesquisa* (pp. 6-22). Sao Paulo Casa do Psicólogo.
- Baller, S., Soumitra, D., y Lanvin, B. (2016). *The Global Information Technology Report 2016. Innovating in the Digital Economy*. Geneva: World Economic Forum.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey and Company.
- Barkemeyer, R. P. (2015). On the effectiveness of private transnational governance regimes. Evaluating corporate sustainability reporting according to the Global Reporting Initiative. *Journal of World Business*, 50(2), 312-325.
- Batasanz, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bauman, Z. (2007). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos.
- Baztán, I., y Viegas, M. (2014). *MEMORIAS DE SOSTENIBILIDAD: El nuevo GRI G4, la importancia de la materialidad y los nuevos métodos para informar*. Obtenido de CONAMA2014. Congreso Nacional del Medio Ambiente: <http://www.conama2014.conama.org/conama2014/download/files/conama2014/CT%202014/1896711800.pdf>
- Becker, G. (1983). *El capital Humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bernad, O. y Llevot, N. (2017). Las madres y los padres en los centros escolares: la participación colectiva de las familias a través del consejo escolar y de la AMPA. En J. Garreta, *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 99-124). Madrid: Pirámide.
- Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network. (2017). *Global Responsibilities. International spillovers in achieving the goals. SDG Index and Dashboards Report 2017*. Germany.
- Bhagwati, J. (2004). *In Defense of Globalization*. Oxford: Oxford University Press.

- Blackburn, D. (2003). *School leadership and reform: Case studies of Newport News paired-school model*. Newport: Newport News Schools, VA.
- Blockchain (s.f.). En Wikipedia, recuperado el enero de 2019, de https://es.wikipedia.org/wiki/Cadena_de_bloques
- Bolado, R., Ibañez, J., y Lantaron, A. (1999). *El juicio de expertos*. Madrid: Consejo de Seguridad Nuclear.
- Bolívar, A. (1994). El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración. En L. M. Villar, *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. (pp. 25-50). Barcelona: PPU.
- Bolivar, A. (2012). *Liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bouchard, P. (2011). Las promesas de la red y sus implicaciones. En: El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 272-287.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- Cabero, J., y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2 Julio-Diciembre), 11-22.
- Cabralles, A. (2015). *Los efectos positivos de la rendición de cuentas escolar*. Obtenido de "Nada es gratis": <http://nadaesgratis.es/admin/los-efectos-positivos-de-la-rendicion-de-cuentas-escolar>. 16 de Mayo de 2015.
- Calvo, I., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(10), 99-113.
- Camilleri, J., y Falk, J. (1992). *The end of Sovereignty. The politics of shrinking and fragmenting world*. Cheltenham Gloss: Edward Elgar Publishing.
- Carmona González, N., y Díaz Roldán, C. (2013). *Understanding globalization: A historial perspective*. Lithuania: Vilnius University.
- Casado, F. (2006). Las carencias de la RSE. De la responsabilidad al compromiso. En R. Jauregui, *Responsabilidad social de las empresas. Una mirada desde España hacia América Latina* (pp. 17-26). Madrid: Fundación Carolina.

- Castaño-Muñoz, J. (2010). La desigualdad digital entre los alumnos universitarios de los países desarrollados y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(1), 1-10.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol 1. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1999b). *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol2. El poder de la Identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2000). Globalización, estado y sociedad civil en el nuevo contexto histórico de los derechos humanos. *Isegoría*, 22, 5-17.
- CERSE. (2010). La Responsabilidad Social de las Empresas (RSE), el desarrollo sostenible y el Sistema de Educación y Formación. Documento final del grupo de trabajo sobre Educación, Formación y Divulgación de la RSE. Recuperado el 10 de diciembre de 2016 de http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economia-soc/RespoSocEmpresas/docs/110503_GRUPO_DE_TRABAJO_RSE_Y_EDUCACION.pdf.
- Claeys, C. (2012). Content validity and inter-rater reliability of an instrument to characterize unintentional medication discrepancies. *Drugs Aging*, 29, 577-591.
- Cloquell Ballester, V. P. (2006). Identificación de Stakeholders para la mejora de las reformas educativas. El caso de la ley orgánica de educación de 2005. 1209-1222. X CONGRESO INTERNACIONAL DE INGENIERÍA DE PROYECTOS VALENCIA, 13-15 Septiembre, 2006
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate.
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjians Interactius. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Collet, J. (2017). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- Colom, A. (1998). El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo. *Pedagogía Social*, 2. págs. 31-50
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. COM (2001) 366 final*.

Recuperado el 22 de diciembre de 2013, de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/como/2001/com2001_0366es01.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas. (2002). *Comunicación de la comisión relativa a la responsabilidad social de las empresas: una contribución empresarial al desarrollo sostenible*. COM(2002) 347 final. Recuperado el 21 de diciembre de 2013, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0347:FIN:es:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). *Poner en práctica la Asociación para el crecimiento y el empleo: Hacer de Europa un polo de excelencia de la Responsabilidad Social de las Empresas*. COM (2006) 136 final. Recuperado el 31 de diciembre de 2013, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0136:FIN:es:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas. (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010) 2020. Recuperado el 31 de diciembre de 2013, de ec.europa.eu/commision_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas. (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre Responsabilidad Social de las Empresas*. COM (2011) 0681 final. Recuperado el 31 de diciembre de 2013, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0681:FIN:ES:HTML>

Comisión Europea. (1995). *El libro verde de la innovación*. Bruselas: Comisión Europea.

Comision Europea. (2011). *Estrategia Renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. [COM(2011) 681 final-no publicado en el *Diario Oficial*]. Recuperado el 12 de diciembre de 2016, de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0681_/com_com\(2011\)0681_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0681_/com_com(2011)0681_es.pdf)

Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. (1988). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.

ComunicaRSE. (2017). *Agenda 2032. Una mirada al futuro de la sustentabilidad*. Buenos Aires: ComunicaRSE.

- Consejo Escolar del Estado. (2000). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). Conclusiones de la Presidencia. Recuperado el 23 de abril de 2017 de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.
- Constitución Española. «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, páginas 29313 a 29424
- Cornella, A. (2011). *Infoxicación*. Recuperado el 13 de julio de 2017, de Infonomía: <http://www.infonomia.com/infoxicacin/>
- Cronbach, L. (1971). Test validation. En R. Thorndike, *Educational Measurement* (pp. 443-507). Washington, DC.: American Council on Education.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cronbach, L., y Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cruz, M., y Martínez, M. (2012). Perfeccionamiento de un instrumento para la selección de expertos en las investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 167-179.
- Cumbre Mundial Sobre la Sociedad de la Información. (2005). *Documentos Finales Ginebra 2003-Túnez 2005*. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT).
- Cureton, E. (1951). Validity. En E. Lindquist, *Educational Measurement* (pp. 621-694). Washington, DC: American Council of Education.
- Dans, E. (2010). *Todo va a cambiar*. Barcelona: Deusto.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davenport, T., y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education.
- De la Cuesta, M., Valor, C., Botija, M., y Sanmartín, S. (2002). *La responsabilidad social corporativa: una aplicación a España*. Madrid: Economistas sin Fronteras, UNED.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Dewey, J. (1963). How we think. En R. Hutchins, y M. Adler, *Gateway to the great books* (vol 10). Chicago: Britaniz Enciclopedy.

- Dimaggio, P., Hargittai, P., Celeste, C., y Shafer, S. (2004). *From unequal access to differentiated use: a literature review and agenda for research on digital inequality*. Recuperado el 13 de Abril de 2013, de <http://www.eszter.com/research/pubs/dimaggio-et-al-digitalinequality.pdf>
- Drucker, P. (1959). La revolución educativa. En A. Etzioni, y E. Etzioni (Eds.), *Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias*. México: Fondo de Cultura Económica FCE.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad Postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Dutta, S., y Bilbao-Osorio, B. (2012). *The Global Information Technology Report. Living in a Hyperconnected World*. Ginebra: World Economic Forum-INSEAD Editors.
- Dutton, W. H., Helsper, E. J., y Gerber, M. M. (2009). *The Internet in Britain 2009*. London: Oxford Internet Institute, University of Oxford.
- Earl, L., y Katz, S. (2010). *Learning about networked learning communities*. Consultado el 20 abril de 2016 en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450903569718>.
- Edvinsson, L., y Malone, M. (1998). *El capital intelectual*. Barcelona: Ediciones 2000.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión General. *Participación Educativa*, Segunda Época. Vol. 4. nº 7. pp 11-17.
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with Forks: The Tripple Bottom Line of the 21st Century Business*. Oxford: Capstone.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional de la educación. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48.
- Elosegui, M. (2010). El Libro Verde de la RSC de la Comisión Europea y la Teoría de los Stakeholders desde una perspectiva de género. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 21 (pp.1-38)
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martinez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Esteve, J. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Europapress. (2009). El creador del término 'Brecha Digital' Simon Moore clausura la V Conferencia Internacional de Software Libre en Cáceres:

<https://www.europapress.es/extremadura/noticia-creador-termino-brecha-digital-simon-moore-clausura-conferencia-internacional-software-libre-caceres-20091203160935.html> Recuperado el junio de 2017

- Faure, E. (1987). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial-UNESCO.
- Featherstone, M. (1990). *Global culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: SAGE Publications Inc.
- Fernández Díaz, M. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XXI*, 8, 67-86.
- Fernández Díaz, M. (2014). Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia. *Participación Educativa*, 3(5), 93-101.
- Fernandez Diaz, M., Garcia Ramos, J., Fuentes, A., y Asensio, I. (1990). *Resolución de problemas de estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Guía práctica para profesores y alumnos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández-Puig, V. L. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 175-185.
- Fernández-Salineró de Miguel, C. (2012). Cómo gestionar el nuevo conocimiento pedagógico. En L. García Areitio, *Sociedad del Conocimiento y Educacion* (pp. 61-66). Madrid: UNED.
- Figlio, D, y Loeb, S. (2011). School Accountability. En E. Hanusek, S. Machin, y E. Woessmann, *Economics of Education* (pp. 383-421). North-Holland: Handbooks in Economics, Vol. 3.
- Fitch, K. (2001). *The RAND/UCLA Appropriateness Method User's Manual*. California: RAND Corporation.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 2(21), 183-196.
- Foray, D., y Lundwall, B. A. (1996). The Knowledge-based economy: from the economics of Knowledge to the learning economy. En OCDE (Ed.), *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy* (pp. 9-18). París: OCDE.
- Forética. (2015). *Informe Forética 2015 sobre el estado de la RSE en España. Ciudadano consciente, empresas sostenibles*. Madrid: Forética.

- Forética. (2018). *Informe Forética 2018 sobre la evolución de la RSE y Sostenibilidad. La recompensa del optimista*. Madrid: Forética.
- Forética. (2018). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Un trienio después*. Madrid: Forética.
- Foro de Expertos sobre RSE. (2007). *Informe-Conclusiones del Foro de Expertos sobre RSE*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Freeman, A. A. (2016). *NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K–12 Edition*. Austin (Texas): The New Media Consortium.
- Freeman, A. A. (2017). *NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K–12 Edition*. Austin (Texas): The New Media Consortium.
- Freeman, R. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- Friedman, T. (2007). *La tierra es plana. Breve Historia del Mundo Globalizado del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Fuchs, C. (2008). *Internet and Society. Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability. System Thinkers in action*. California: Corwin Press.
- Fundación Telefónica. (2016). *La sociedad de la información en España 2016*. Barcelona: Ariel.
- G20, L.S. (2009). *The Pittsburgh Summit*. Recuperado el 22 de diciembre de 2012, de <http://en.g20russia.ru/documents/>
- García Perdiguero, T. (2003). *La responsabilidad social de las empresas en un mundo global*. Barcelona: Anagrama.
- García, L., y Fernández, S. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Energética*, 29(2), 46-50.
- García-Tapial, J. (2002). *Gestión del conocimiento y empresa. Una aproximación a la realidad española*. Madrid: Colección EOI Empresa.
- García-Tejera, M., y García-Sedeño, M. (2014). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado por adolescentes.[Estimate of the Content Validity on a Scale to Assess Gender Violence Rating Supported in Adolescents]. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11823>.

- Garreta, J. (. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garrett, G. (1998). *Partisan Politics in a Global Economy*. New York: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1994). *Beyond the left and right. The future of radical politics*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Edicions 62.
- Giddens, A. (1999). *Las consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giró, J. y Cabello, S.A. (2017). La participación del profesorado en la escuela. En J. Garreta, *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 125-147). Madrid: Pirámide.
- Gliem, J., y Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, 82-88. Recuperado el 26 de mayo de 2018 de <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem+&+Gliem.pdf?sequence=1>
- Global Reporting Initiative. (2015). *Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad. Parte 1*. Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de <https://www.globalreporting.org/resourcelibrary/Spanish-G4-Part-One.pdf>
- Global Reporting Initiative. (2015b). *Fundamentar las decisiones, impulsar el cambio. El papel de los datos en un futuro sostenible*. Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de https://www.globalreporting.org/resourcelibrary/The_Role_of_Data_in_a_Sustainable_Future-Spanish.pdf
- Gobierno de España. (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.
- González, E. (2004). *La responsabilidad moral de la empresa. Una revisión de la teoría de Stakeholder desde la ética discursiva. (Tesis doctoral)*. Castellón: Universitat Jaume I.

- González, O. (2007). El Libro Blanco de la RSE en España: la gestión de empresas desde la Responsabilidad Social. *International Conference on Industrial Engineering & Industrial Management - CIO 2007*, 1545-1555. XI Congreso de Ingeniería de Organización: Madrid, 5-7 de Septiembre de 2007
- Gonzalez, M^a.T., Escudero, J.M., Nieto, J.M., y Portela, A. (2011). Coordinadas y referentes para la renovación organizativa de los centros escolares. En M. Gonzalez, J. Escudero, J. Nieto, y A. Portela, *Innovaciones en el Gobierno y la Gestión de los Centros Escolares* (pp. 19-18). Madrid: Síntesis.
- Goodlad. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gordon, T. (1994). *The Delphi method*. Washington, DC: American Council for the United Nations University.
- Gordó i Aubarell, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros educativos como organizaciones-red*. Barcelona: Grao.
- Grupo Sorolla. (2016). *Memoria de sostenibilidad Grupo Sorolla 2010-2011/2011-2012*. Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de <http://www.rse.gruposorolla.es/>
- Guédez, V. (2017). Los grupos de interés: de lo transaccional, a lo relacional y a lo consustancial. Recuperado el 10 de mayo de 2018 <https://www.fundacionseres.org/Lists/Informes/Attachments/1063/140127%20Los%20grupos%20de%20interés.pdf>
- Guerras, L.A, y Navas, J.E. (2015). *La dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones*. Madrid: Thomson-Reuters Civitas.
- Guión, R. (1977). Content validity: The source of my discontent. *Applied Psychological Measurement*, 1, 1-10.
- Gullón Muñoz-Repiso, N. (2007). *Análisis de la huella ecológica de España. Sostenibilidad y territorio*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General técnica. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Gómez Granell, C. (2008). *Informe de la Inclusión Social en España*. Barcelona: Observatorio de la Inclusión Social. Fundació Caixa de Catalunya. Obra Social.
- Hambleton, R. (1980). Test score validity and standard setting methods. En R. Berk, *Criterion-Referenced Measurement: The State of the Art* Baltimore: John Hopkins University, (pp. 80-123)

- Grañeras, M et al. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. (9)*. Madrid: Ministerio de Educación. Colección Estudios CREADE nº 9 .
- Hambleton, R. (1984). Validating the test score. En R. Berk, *A Guide to Criterion-Referenced Test Construction* (pp. 199-230). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hardt, M., y Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Harvey, D. (1989). *The condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Hay Group Education. (2004). *The Five Pillars of Distributed Leadership in Schools: An investigation into the advantages and disadvantages, causes and constraints of a more distributed form of leadership in schools*. Londres: NCSL.
- Held, D., Mc Grew, A., y Glodbatt, D. (2007). *Globalization Anti-Globalization: Beyond the Great Divide*. Cambridge: Polity.
- Held, D., Mc Grew, A., Goldblatt, D., y Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity.
- Held, D., Mc Grew, A., Goldblatt, D., y Perraton, J. (2003). Rethinking Globalization. En D. Held, y A. Mc Grew, *The Global Transformations Reader* Oxford: University Press. (pp. 1-31)
- Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Hernandez-Ascanio, J., Tirado-Valencia, P., y Ariza-Montes, A. (2016). El concepto de innovación social: ambitos, definiciones y alcances teóricos. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 88, 165-199.
- Hirst, P., y Thompson, G. (1996). *Globalization in question*. Cambridge: Polity Press.
- Hoffman, D., Novak, T., Schlosser, A. (2001), "The evolution of the digital divide: Examining the relationship of race to internet access and usage over time", en Com- paine, B. (coord.) *The Digital Divide: Facing a Crisis or Creating a Myth?* Cambridge, Massachussets, The MIT Press, pp. 47-97.
- Hogarth, R. M. (1978). A note on aggregating opinions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 40-46.
- Homer-Dixon, T. (2000). *The Ingenuity Gap: Facing the Economic, Environmental, and Other Challenges of an Increasingly Complex and Unpredictable Future*. New York: Knopf.

- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa. Obra Social.
- Hoogbelt, A. (1997). *Globalization and the Postcolonial World: The new political economy of development*. Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Hoover-Dempsey, D. (2005). Why do parents become involved? Research finding implications. *The elementary School Journal*, 2(106), 105-130.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Auxtin (Texas): Southwest Educational Development Laboratory.
- Imbernón, F. (2010). *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Grao y Ministerio de Educación.
- IMF Staff (2008). Globalization: a brief overview: Issues Brief 02/08. Washington, D.C.: IMF Publication Services.
- Iniciativa Carta de la Tierra. (2016). Valores y principios para un futuro sostenible. Recuperado el 27 de diciembre de 2016, de <http://cartadelatierra.org>: <http://cartadelatierra.org/descubra/>
- Jones, A. (2010). *Globalization. Key Thinkers*. Cambridge: Polity Press.
- Jones, B. (2011). Learning to live with data deluge and what that means for educators. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 9-27.
- Kane, M. (2009). Validating the interpretations and uses of test scores. En R. Lissitz, *The concept of validity* (pp. 39-64). Charlotte: Information Age Publishing.
- Klein, N. (2000). *No Logo: Taking Aim at the Brand Bullies*. New York: Flamingo.
- Knapp, M., Copland, M., y Talbert, J. (2003). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the study of teaching and Policy, University of Washington.
- KPMG. (2011). *KPMG International Survey of Corporate Responsibility Reporting 2011*. Recuperado el 2 de enero de 2014, de www.Kpmg.com/Global/en/issuesAndinsights/ArticlesPublications/corporate-responsability/Documents/2011-survey.pdf
- KPMG. (2013). *KPMG Survey of Corporate Responsibility Reporting 2013*. Recuperado el 2 de enero de 2014, de www.Kpmg.com/ES/es/ActualidadNovedades/ArticulosyPublicaciones/Documents/corporate-responsability-reporting-survey-2013.pdf

- Kurzweil, R. (2005). *The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*. London: Viking.
- Kurzweil, R. (2011). *MIT Technology Review*. Recuperado el 10 de noviembre de 2016, de Kurzweil Responds: Don't Underestimate the Singularity: <https://www.technologyreview.com/s/425818/kurzweil-responds-dont-underestimate-the-singularity/>
- Labaree, D. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Lacave, C. M. (2015). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática*, pp. 136-142. Andorra La Vella, 8 al 10 de junio de 2015
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Lannoy, A. (2001). *L'utilisation du jugement d'experts en sûreté de fonctionnement*. Paris: Editions TEC&DOC.
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Le Goff, J. (1980). *Time, work and culture in the Middle Ages*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: DIES. Research Report 800.
- Levine, E. (1997). A methodology for developing and validating minimum qualifications (MQs). *Personal Psychology*, 50, 1009-1023.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006 Referencia: BOE-A-2006-7899
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. «BOE» núm. 55, de 5 de marzo de 2011 Referencia: BOE-A-2011-4117 pp. 25033-25235.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos laborales. (s.f.). BOE. núm. 269 de 10 de noviembre de 1995. Modificada por la Ley 54/2003, de 12 de diciembre, de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos

laborales. «BOE» núm. 269, de 10 de noviembre de 1995, páginas 32590 a 32611

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
Publicado en: «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. «BOE» núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
«BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
«BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.

Libro Blanco de la RSE en España. (2006). Boletín Oficial de las Cortes Generales/no424/4 de agosto de 2006. www.congreso.es.

Llano, C. (2010). *Ser del hombre y hacer de la organización*. México: Ruiz.

Lorenzo, M. (2007). La escuela devoradora de formación: construyendo la escuela total. En M. E. Lorenzo, *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara, S.L.

Lozano, J. (2009). *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta.

Luard, E. (1990). *International Society*. London: McMillan.

Ludwing, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension*, 35(5), 1-4.

López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40.

Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.

- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press.
- Maitland, D. (1985). *El Eslabón Perdido. Informe de la Comisión Independiente para el desarrollo mundial de las telecomunicaciones*. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de www.itu.int/osg/spu/sfo/missinglink/El_Eslabon_Perdido-A4-S.pdf
- Malik, K. (2014). *Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).
- Malla, F., y Zabala, I. (1978). La previsión del futuro en la empresa (III): el método Delphi. *Estudios Empresariales*, 39, 13-24.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridación of educational policies around "post-bureaucratic" models of regulation. *Compare*, 39 (1), 71-84.
- Martín, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Martínez Domínguez, L. M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación*, 27, 169-191.
- Masuda, Y. (1980). *The information Society as a Post-Industrial Society*. Washington D.C.: World Future Society.
- Mc Grew, A., y Lewis, P. (1992). *Global Politics: Globalization and the nation-state*. Cambridge: Polity Press.
- McLuhan, M. (1968). *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Meadows, D. y Randers, J. (2004). *Los límites del crecimiento 30 años después*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- MEC. (2010). *Informe Resumen ¿Están los aprendices del nuevo milenio alcanzando el nivel requerido? Uso de la tecnología y resultados educativos en PISA*. Recuperado el 12 de Abril de 2013, de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Are_the_new_millennium_learners_making_the_grade.pdf
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, Inc.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *El Gobierno destina 330 millones de euros a la modernización tecnológica de los centros docentes*. Recuperado

el 13 de julio de 2017 de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2015/03/20150330-conect.html>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos. Curso 2014-2015. Recuperado el 13 de julio de 2017 de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/sociedad-informacion/2014-2015/Nota-Resumen.pdf>
- Miraut Andrés, D. (2011). El sueño de Isaac y la Transformación de los Sistemas Educativos en la Sociedad de la Información. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 240-266.
- Montiel, L. M. (2010). La importancia de la salud laboral docente: estudio de un caso concreto. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 11-29.
- Mulgan, G. (2006). The process of social innovation. *Innovations*, 7(1), 145-162.
- Murga-Menoyo, M.A y Novo, M (2017). Sostenibilidad, desarrollo Glocal y ciudadanía planetaria. *Teoría de la Educación*, 1(29), 55-78.
- Murga-Menoyo, M.A. (2009). La Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. Antecedentes y Significado. *Bordón*, 61(2), 109-119.
- Murga-Menoyo, M.A. (2015). La utopía de la sostenibilidad: realidades, mitos y controversias. Charla con María Novo y Pilar Aznar. *Foro de Educación*, 13(19), 409-426.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015. Es hora de la acción mundial por las personas y el planeta*. Recuperado el 27 de noviembre de 2016, de Naciones Unidas: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Naciones Unidas. (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018*. New York: United Nations Publications.
- Naisbitt, J. (1982). *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives*. New York: Warner Books.
- Nieto, R. y. Rodríguez, M.J. (2009). *Investigación y evaluación educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

- Novo, M. (1995). *La Educacion Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas/Unesco.
- OCDE. (2001). *Schooling for tomorrow. What schools for the future*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2010). *Educational Research and Innovation. Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*. Paris: Centre For Educational Research and Innovation.
- Ohmae, K. (1995). *The End of the Nation Estate*. London: Harper Collins.
- Olcese, A. (2009). *El capitalismo humanista*. Madrid: Marcial Pons.
- Olcese, A. R. (2008). *Manual de la Empresa Responsable y Sostenible. Conceptos, ejemplos y herramientas de la Responsabilidad Social Corporativa de la Empresa*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Oñate, M., y Martínez, L. (1990). Utilización del método Delphi en la pronosticación: Una experiencia inicial. *Calidad en la Educación Superior*, 3, 200-222.
- Pastor, D. (2015). *Big Data para sociedades más sostenibles*. Recuperado el 12 de 2018, de www.fundacionseres.org: <https://www.fundacionseres.org/paginas/casofull.aspx?ide=124#>
- Pedrosa, I. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18.
- Plathe, A., y Mastrangelo, J. G. (2003). Towards Knoledge Societies. An Interview with Abdul Wahhed Khan. *World of science*, 1(4), 8-9.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Recuperado el 2 de julio de 2014 de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Porat, M. (1976). *The information economy*. Washington, D.C.: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.
- Prieto, G. y Delgado, A.R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del psicólogo*. Vol. 31(1), pp. 67-74
- Puterman, P. (2016). *Diario Responsable. La RSE global*. Obtenido de ¿RSE obligatoria?.....según para quién: <https://diarioresponsable.com/opinion/17049-irse-obligatoriasegun-para-quien->

- Ramírez Codina, E., y García-Baquero Urbiola, I. (2012). Gestión sostenible en los Centros Educativos. Una realidad en el centro de Educación Infantil DING-DONG. *Contextos Educativos*, 15, 197-218.
- Ramírez, A. (2006). La RSC y la triple cuenta de resultados. *Dirección Financiera*, 231, 56-62.
- Ramón y Cajal, S. (1944). *Los tónicos de la voluntad*. Madrid: Espasa Calpe, S.A. .
- REAL DECRETO 1299/2006, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación y registro. BOE núm. 302 de 19 de diciembre de 2006. pp 44487-44546.
- REAL DECRETO 221/2008, de 15 de febrero por el que se crea y regula el Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las Empresas. BOE. núm. 52 de 22 de febrero de 2008. 12373-12376.
- Red Española del Pacto Mundial. (2017). *Reporting 2016*. Madrid: Red Española del Pacto Mundial de Naciones Unidas.
- Reparaz, R., y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación en las familias. En C. E. Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ribas Mateos, N. (2002). *El debate sobre la globalización*. Barcelona: Bellaterra. Colección del ciudadano.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Robertson, R. (2005). *Tres oleadas de globalización. Historia de una Conciencia Global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Robles Garrote, P., y Del Carmen Rojas, M. (2015). La validación del juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, pp.(1-18).
- Rodríguez Guerra, L., y Ríos Osorio, L. (2016). Evaluación de la Sostenibilidad con metodología GRI. *Dimensión Empresarial*, 2(14), 73-89.
- Rodrik, D. (1997). *Has Globalization gone too far?* Washington: Institute for International Economics.
- Romero, M. T. (2015). Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*.(34), 1-22.

- Rosnay, J. (1996). *El hombre simbiótico*. Madrid: Cátedra.
- Rovinelli, R. (1977). On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity. *Dutch Journal of Educational Research*, 2, 49-60.
- Rowe, G., y Wright, G. (2001). Expert opinions in forecasting: the role of the delphi technique. *Principles of forecasting*, 125-144.
- Rubio, D. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Ruiz Tarrago, F. (2014). Escenarios de futuro y transformación del sistema educativo. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 93-94, 67-96.
- Samassékou, A. (2003). "Cooperación, diversidad y paz". *II Coloquio de los Tres espacios Lingüísticos*. México D.F. 2-4 de abril de 2003. OEI.
- Santiago, R., y Navaridas, F. (2012). La web 2.0 a escena. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, f núm. 41, julio, 2012, pp. 19-30.
- Sassen, S. (1999). *La Ciudad Global*. Nueva York, Londres, Tokio, Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Scholte, J. (1993). *International relations of social change*. Bristol: Open University Press.
- Scholte, J. (2000). *Globalization: a critical introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Selim, J. (2016). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todas las personas*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, A., y Martinez, E. (2003). *LA BRECHA DIGITAL Mitos y Realidades*. Baja California (México): Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Shanteau, J. (1992). How much information does an expert use? Is it relevant? *Acta Psychologica*, 81, 75-86.

- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Obtenido de elearning space everything elearning: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Sireci, S. (1992). Analyzing test content using cluster analysis and multidimensional scaling. *Applied Psychological Measurement*, 16, 17-31.
- Skojng, R. W. (2000). *Expert Judgement and Risk Perception*. Recuperado el 15 de diciembre de 2017, de Offshore and polar engineering conference, ISOPE, 4, 537-544: <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Steurer, J. (2011). The Delphi method: an efficient procedure to generate Knowledge. *Skeletal Radiol*, 40, 959-961.
- Stiglitz, J. (2002). *Globalization and its Discontents*. London: Penguin.
- Stone, D. (2011). *Policy Paradox: The Art of Political Decision-making* (3ª edición ed.). New York: Norton.
- Strandberg, L. (2010). La medición y comunicación de la RSE: indicadores y normas. *Cuadernos de la Cátedra "la Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo*, 9, 1-23.
- Sureda-Negre, J. (2013). El concepto de desarrollo sostenible en la regulación del curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX, 253-267.
- Suzuki, D. (2003). *The David Suzuki reader: A lifetime of ideas from a leading activist and thinker*. Vancouver: Greystone Books.
- Tamames, R. (2008). Sin alternativa a la globalización. *Revista de Economía mundial*, 18, 129-139.
- Tedesco, J. (1999). *La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Torre, I. (2010). El compromiso público de la responsabilidad social corporativa. En J. G. Almagro, *Responsabilidad social: una reflexión global sobre la RSE* (pp. 14-26). Madrid: Prentice Hall.
- Torres, C. A., y Burbules, N. (2005). *Globalización y Educación. Manual crítico*. Madrid: Editorial Popular.

- Torres, C., y Morrow, R. (2005). Estado, globalización y política educacional. En N. Burbules, *Globalización y Educación: Manual Crítico* (p. 7-30). Madrid: Editorial Popular.
- Touraine, A. (1973). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- Tucker, L. (1961). Factor Analysis of Relevance Judgements: An Approach to Content Validity. En A. Anastasi, *Testing Problems in Perspective* (pp. 577-586). Washington, DC.: American Council of Education.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014: Draft implementation scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNICEF. (2017). *The State of the world's Children 2017. Children in a Digital World*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Unión Europea. (1992). Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 191, 1-112
- Unión Europea (2014). *Directiva 2014/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de octubre de 2014*. Diario Oficial de la Unión Europea, 15 de noviembre de 2014. L330/1
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2011). *Medición de la Sociedad de la Información 2011*. Ginebra: UNESCO.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2016). *Medición de la Sociedad de la Información 2016*. Ginebra: UNESCO.
- Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212.
- Vaz, N., Ruiz, S., y Fernandez-Feijoo, B. (2018). El mercado de verificación de las memorias de sostenibilidad en España: un análisis desde la perspectiva de la demanda. *Revista de Contabilidad. Spanish Accounting Review*, 21(1) 48-62.

- Verhagen, P. (2006). *Connectivism: A new learning theory?* Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory>.
- Vincent-Lancrin, S., Kar, S., y Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019. What has changed in the Classroom?* París: Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- Wackernagel, M. (1996). *Our ecological footprint: reducing human impact on the earth*. Gabriola Island, BC y Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- Waheed, A. (2003). Una entrevista con Abdul Waheed Khan. *World of Science*, 1(4 julio-septiembre), p.15.
- Wallerstein, I. (2000). Globalization or the age of Transition? A Long-Term View of the Trajectory of World System. *International Sociology*, 1(2), 251-267.
- Wee, C. (2017). Sostenibilidad, Curriculum y Calidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), enero-junio 2017, 77-91.
- Weiss, L. (1998). *State Capacity: Governing the economy in a global era*. Cambridge: Polity Press.
- Witkin, B., y Altschuld, J. (1995). *Planning and conducting needs assessment: A practical guide*. Thousand Oaks, CA, London, New Delhi: Sage Publications.
- Wolf, M. (2004). *Why Globalization Works*. New Haven and London: Yale University Press.
- World Economic Forum. (2017). *The Global Risks Report 2017*. Cologny/Geneva: World Economic Forum.
- Zapata-Ros, M. (2014). *La sociedad Postindustrial del Conocimiento. Bases para un análisis del nuevo paradigma educativo*. CreateSpace Independent Publishing Platform. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, vol. 5, núm. 2, junio, 2016, pp. 82-85 Hipatia Press Barcelona, España.

ÍNDICE DE ANEXOS.

ANEXO 1. MENSAJE INVITACIÓN PARTICIPACIÓN INVESTIGACIÓN PARA EXPERTOS	360
ANEXO 2. MENSAJE INVITACIÓN PARTICIPACIÓN EXPERTOS FASE 2.....	361
ANEXO 3. PLANTILLA CUESTIONARIO PARA DETERMINACIÓN DE COEFICIENTE K EXPERTOS INSTRUMENTO RESCEDG4 FASE1	364
ANEXO 4. PLANTILLA CUESTIONARIO PARA REVISIÓN EXPERTOS PROPUESTA INDICADORES INSTRUMENTO RESCEDG4	369
ANEXO 5. RESPUESTAS COMPLETAS DE CADA EXPERTO AL CUESTIONARIO RESCEDG4.	377
ANEXO 6. ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO PARA CÁLCULO ALFA DE CRONBACH	419
ANEXO 7. RESULTADOS ALFA CRONBACH. CUESTIONARIO COMPLETO.	431
ANEXO 8. RESULTADOS ALFA CRONBACH. NÚCLEO CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES.	432
ANEXO 9. RESULTADOS ALFA DE CRONBACH. NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS.	433
ANEXO 10. RESULTADOS ALFA CRONBACH. NÚCLEO CONTENIDOS SOCIO- EDUCATIVOS.	434

ANEXOS.

Anexo 1. Mensaje invitación participación investigación para expertos

FASE 1

“Me pongo en contacto con usted porque necesitamos expertos en el ámbito de la Responsabilidad Social de las Organizaciones que nos ayuden en el desarrollo de la investigación titulada: “La gestión de la Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED) como instrumento de inclusión”, dirigida por la profesora doctora Doña Carolina Fernández-Salineró Miguel en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Usted ha sido seleccionado entre un grupo de personas pertenecientes a diferentes sectores (universitario, centros educativos, organizaciones o fundaciones de la sociedad civil y gestión política), consideradas según su trayectoria profesional, con capacidad teórico-práctica y competencia para proporcionar valoraciones fiables.

Por este motivo, le pedimos su ayuda y participación voluntaria en esta investigación.

Si usted está de acuerdo en participar, necesitamos su opinión sobre el nivel de conocimiento acerca del problema de investigación. Le proponemos contestar a varias preguntas muy breves, pinchando en el enlace al formulario electrónico denominado: Instrumento RESCEDG4 para la validación de expertos en materia de RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES.FASE 1.

Pinche en este enlace: <https://goo.gl/forms/EWqjRoL7ieda0gcB2>

Le estamos muy agradecidos y si usted nos ofrece su disponibilidad para pedirle más adelante que nos ayude con una valoración más completa, que nos permitirá hacer un diagnóstico de cobertura de los contenidos a incluir en una herramienta institucional de actuación comprometida con el desarrollo sostenible en los Centros Educativos.”

Anexo 2. Mensaje invitación participación expertos FASE 2.

“Estimado/a colaborador/a, **FASE 2**

Me pongo en contacto con usted para agradecerle su participación en la FASE 1 de esta investigación a través de la Autoevaluación del experto sobre su nivel de conocimiento acerca del problema de investigación, y su valoración de diferentes fuentes para la construcción del conocimiento experto respecto de la Responsabilidad Social de las Organizaciones.

*Para nosotros es muy importante su ayuda y participación en la **FASE 2** de esta INVESTIGACIÓN La gestión de un modelo de Responsabilidad Social de Centro Educativo (RESCED) supone una respuesta institucional, corresponsable y ejemplarizante, que atiende los retos que en materia económica, social, medioambiental y socio-educativa se producen en nuestro entorno, orientándose a la construcción de indicadores considerados como referentes, en consonancia con sus grupos de interés y con las finalidades de su proyecto educativo.*

Se propone, a este respecto, su participación voluntaria e informada en un diagnóstico de aspectos materiales, utilizando como herramienta la promovida por la organización no gubernamental Global Reporting Initiative (GRI) en su cuarta versión (G4), adaptando sus 150 indicadores al contexto del centro educativo, con un enfoque metodológico basado en el análisis bibliográfico y documental y en el juicio de expertos consultados en esta materia.

Sus valoraciones nos permitirán hacer un diagnóstico de cobertura de los contenidos a incluir en una herramienta institucional de actuación consciente y comprometida con el desarrollo sostenible en los Centros Educativos. El tratamiento de los datos personales o biográficos de los expertos colaboradores se guardará en el más absoluto anonimato, garantizándose los principios de confidencialidad de la información brindada, de manera que los expertos participantes no puedan ser reconocidos por personas ajenas a la investigación.

El instrumento consta de TRES FASES diferenciadas:

1. FASE 1A. (YA REALIZADA POR USTED). *Una autoevaluación por parte del experto/a sobre su nivel de conocimiento acerca del problema de investigación.*

2. FASE 1B. (YA REALIZADA POR USTED). Una valoración de diferentes fuentes para la construcción de su conocimiento sobre la Responsabilidad Social de las Organizaciones.

3. FASE 2. Una valoración cuantitativa y cualitativa de los indicadores propuestos en el cuestionario online a través de la aplicación JotForm (se acompaña tabla orientativa de los indicadores en este documento).

VALORACIÓN CUANTITATIVA: los indicadores o elementos propuestos a continuación serán valorados manifestando el grado de acuerdo o desacuerdo por parte del experto/a en una escala de 1 a 5 (**1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo**), en relación con cada uno de los siguientes aspectos: materialidad, exhaustividad y sostenibilidad. Esto determinará que se consideren prescindibles, útiles o esenciales para su inclusión definitiva, como se especifica a continuación:

Materialidad: hace referencia a aquellos aspectos que sí merecen la pena ser incluidos, son irrenunciables y tienen “impactos significativos”. Son principales asuntos de preocupación y retos futuros para la organización y para las partes interesadas.

Exhaustividad: la información presentada que determina bien el alcance, límite y tiempo que cubre el aspecto a medir.

Sostenibilidad: la información presentada en cada aspecto o indicador que muestra el desempeño de la organización en el contexto más amplio de la sostenibilidad (la información es objetiva, comunica la magnitud de su impacto y cómo intenta contribuir en el futuro a la mejora o empeoramiento de las condiciones económicas, sociales y ambientales en su contexto).

VALORACIÓN CUALITATIVA: cada aspecto incluye un apartado para una valoración cualitativa, donde los expertos/as puedan hacer sugerencias acerca de la supresión de indicadores, así como las modificaciones del contenido que consideren necesarias, o la inclusión de otros indicadores que no se hayan considerado. Estas valoraciones nos ayudarán a decidir qué ítems del instrumento son adecuados y deben mantenerse en la versión final del mismo. La duración de su participación en la FASE 2 está estimada en 45 minutos y no es necesario realizarla de una sola vez. Se puede avanzar, grabar las respuestas realizadas y posteriormente continuar si no se dispone de ese tiempo continuado.”

ENLACE DE ACCESO AL CUESTIONARIO RESCED FASE 2

<https://form.jotformeu.com/90625603915356>

Anexo 3. Plantilla cuestionario para determinación de Coeficiente K expertos Instrumento RESCEDG4 FASE1

Plantilla Cuestionario para Determinación de Coeficiente K Expertos Instrumento RESCEDG4 FASE 1.

1

Instrumento RESCEDG4 para la validación de expertos en materia de RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES. FASE 1.

Me pongo en contacto con usted porque necesitamos expertos en el ámbito de la Responsabilidad Social de las Organizaciones que nos ayuden en el desarrollo de la investigación titulada: "La Gestión de la Responsabilidad Social del Centro Educativo (RESCED) como instrumento de inclusión", dirigida por la profesora doctora Doña Carolina Fernández-Saliner Miguel en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Usted ha sido seleccionado entre un grupo de personas pertenecientes a diferentes sectores (universitario, centros educativos, organizaciones o fundaciones de la sociedad civil y gestión política), consideradas según su trayectoria profesional, con capacidad teórico-práctica y competencia para proporcionar valoraciones fiables.

Por este motivo, le pedimos su ayuda y participación voluntaria en esta investigación.

Si usted está de acuerdo en participar, necesitamos su opinión sobre el nivel de conocimiento acerca del problema de investigación. Le proponemos contestar a varias preguntas muy breves.

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

De los siguientes temas relacionados con la investigación, rogamos que indique la valoración de su GRADO de conocimiento sobre los mismos (en una escala de 0 a 10, considerando el 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y el 10 el pleno conocimiento sobre el problema en cuestión) *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Responsabilidad Social de las Organizaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo Sostenible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Global Reporting Initiative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memorias de Sostenibilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dirección y Gestión de Organizaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestión de la Calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Plantilla Cuestionario para Determinación de Coeficiente K Expertos Instrumento RESCEDG4 FASE 1.

2

Evalúe el grado de influencia que cada una de las fuentes presentadas a continuación ha tenido en la construcción de su criterio y conocimiento respecto a los temas seleccionados.

Responsabilidad Social de las Organizaciones. *

	BAJO	MEDIO	ALTO
Análisis teóricos realizados por el experto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia obtenida en su actividad práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores españoles sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores extranjeros sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su intuición sobre el tema abordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Desarrollo Sostenible. *

	BAJO	MEDIO	ALTO
Análisis teóricos realizados por el experto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia obtenida en su actividad práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores españoles sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores extranjeros sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su intuición sobre el tema abordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Plantilla Cuestionario para Determinación de Coeficiente K Expertos Instrumento RESCEDG4 FASE 1.

3

Evalúe el grado de influencia que cada una de las fuentes presentadas a continuación ha tenido en la construcción de su criterio y conocimiento respecto a los temas seleccionados.

Global Reporting Initiative (GRI) *

	BAJO	MEDIO	ALTO
Análisis teóricos realizados por el experto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia obtenida en su actividad práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores españoles sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores extranjeros sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su intuición sobre el tema abordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Memorias de Sostenibilidad. *

	BAJO	MEDIO	ALTO
Análisis teóricos realizados por el experto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia obtenida en su actividad práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores españoles sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores extranjeros sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su intuición sobre el tema abordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Plantilla Cuestionario para Determinación de Coeficiente K Expertos Instrumento RESCEDG4 FASE 1.

4

Evalúe el grado de influencia que cada una de las fuentes presentadas a continuación ha tenido en la construcción de su criterio y conocimiento respecto a los temas seleccionados.

Dirección y Gestión de Organizaciones *

	BAJO	MEDIO	ALTO
Análisis teóricos realizados por el experto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia obtenida en su actividad práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores españoles sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores extranjeros sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su intuición sobre el tema abordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gestión de la Calidad. *

	BAJO	MEDIO	ALTO
Análisis teóricos realizados por el experto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia obtenida en su actividad práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores españoles sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios de trabajos elaborados por autores extranjeros sobre el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su intuición sobre el tema abordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Plantilla Cuestionario para Determinación de Coeficiente K Expertos Instrumento RESCEDG4 FASE 1.

5

En este espacio puede realizar las observaciones que considere oportunas.

Tu respuesta

Si usted lo considera apropiado, le solicitamos que nos recomiende otros expertos que conozca y que considera imprescindible que sean consultados.

Tu respuesta


Le agradecemos sus respuestas. FINALMENTE, le solicitamos su disponibilidad para ayudarnos más adelante con una valoración más completa. Nos permitirá realizar una herramienta institucional que sirva a los Centros Educativos como guía para una actuación comprometida con el desarrollo sostenible. *

- ☐ Sí. Estoy de acuerdo en que se me consulte de nuevo para proporcionar valoraciones y hacer recomendaciones a la propuesta de un instrumento de medición de la responsabilidad social en Centros Educativos (RESCEDG4)
- ☐ NO. Prefiero que no se me vuelva a consultar sobre este asunto.

Se enviará una copia de tus respuestas por correo electrónico a la dirección que has proporcionado.

Anexo 4. Plantilla cuestionario para revisión expertos propuesta indicadores Instrumento RESCEDG4

0%0 / 29 campos completados.



LA GESTION DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO (RESCED) COMO INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN Y DESARROLLO DE LA SOSTENIBILIDAD.

Propuesta de indicadores del centro Educativo Responsable (RESCED 4) para VALIDACIÓN DE EXPERTOS

INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS INSTRUMENTO RESCED 4

VALORACIÓN CUANTITATIVA: Los indicadores o elementos propuestos a continuación, serán valorados manifestando el grado de acuerdo o desacuerdo por parte del experto en una escala de 1 a 5 (1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo) en cada uno de los siguientes aspectos: **materialidad**, **exhaustividad** y **sostenibilidad**.

Materialidad: Aquellos aspectos que sí merecen la pena ser incluidos, y que son irrenunciables y que tienen "impactos significativos". Son principales asuntos de preocupación y retos futuros para la organización y para las partes interesadas.

Exhaustividad: la información presentada determina bien el alcance, límite y tiempo que cubre el aspecto a medir.

Sostenibilidad: la información presentada en cada aspecto o indicador, muestra el desempeño de la organización en el contexto más amplio de la sostenibilidad (la información es objetiva, comunica la magnitud de su impacto y como intenta contribuir en el futuro a la mejora o empeoramiento de las condiciones económicas, sociales y ambientales en su contexto)

Esto determinará que se consideren prescindibles, útiles o esenciales para su inclusión final en la propuesta de instrumento de medición de la sostenibilidad.

VALORACIÓN CUALITATIVA: Cada aspecto incluye un apartado para una valoración cualitativa, donde los expertos puedan hacer sugerencias acerca de la supresión de indicadores, así como las modificaciones del contenido que se consideren necesarias, o la inclusión de otros indicadores que no se hayan considerado.

Estas valoraciones nos ayudarán a decidir qué ítems del instrumento son adecuados y deben mantenerse en la versión final del mismo.

La duración de su participación en la FASE 2 está estimada en 45 minutos, y no es necesario realizarla de una sola vez. El cuestionario se puede cumplimentar

Se puede avanzar, grabar las respuestas realizadas y posteriormente continuar si no se dispone de ese tiempo continuado.

Le agradeceríamos la cumplimentación del instrumento antes del día **lunes 15 de abril de 2019**

Nombre

Nombre Apellido

0%0 / 29 campos completados.

Email

example@example.com

CONTENIDOS BÁSICOS FUNDAMENTALES

Los contenidos básicos incumben a todas las organizaciones que elaboran memorias de sostenibilidad. Se dividen en los apartados: Estrategia y análisis, Perfil de la organización, Participación de los grupos de interés, perfil de la memoria, Gobierno, Ética e integridad.

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	<div></div>	<div></div>	<div></div>

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

0% 0 / 29 campos completados.

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Describe la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	<div></div>	<div></div>	<div></div>

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

0% 0 / 29 campos completados.

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	<div></div>	<div></div>	<div></div>

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

PERFIL DE LA MEMORIA

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	<div></div>	<div></div>	<div></div>

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

0% 0 / 29 campos completados.

GOBIERNO

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Describa la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Describa procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Describa los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Describa procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Describa los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

0% 0 / 29 campos completados.

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

0% 0 / 29 campos completados.

CONTENIDOS BÁSICOS ESPECÍFICOS

Se ofrecen datos sobre Aspectos Materiales, es decir, aquellos que reflejan impactos económicos, ambientales y sociales significativos de la organización o que tienen peso para los grupos de interés.

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	<div></div>	<div></div>	<div></div>
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	<div></div>	<div></div>	<div></div>

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

0% 0 / 29 campos completados.

qué?

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

0% 0 / 29 campos completados.

Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, dela cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

0% 0 / 29 campos completados.

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y **SOCIEDAD** (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales).

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

0% 0 / 29 campos completados.

Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

0% 0 / 29 campos completados.

qué?

CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS.

Entendiendo la gran variabilidad de sectores de actividad existentes, el manual de aplicación de GRI4 propone que se establezcan indicadores sectoriales específicos o bien se creen indicadores propios. Aquí se presenta la propuesta específica para la actividad educativa de un centro escolar.

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

0% 0 / 29 campos completados.

qué?

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Materialidad	Exhaustividad	Sostenibilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

¿Añadiría o eliminaría algún ítem de esta dimensión? ¿Por qué? ¿Modificaría algún ítem? ¿Por qué?

¿Has terminado la evaluación?

- ☐ Sí, quiero enviar mis respuestas
☐ Aún no, quiero continuar después

Anexo 5. Respuestas completas de cada experto al Cuestionario RESCEDG4.

LG

Nombre

Email

Fecha de envío
 mayo 26, 2019 12:43

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	4	4	5

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

también alineación del propósito estratégico de la organización con esta estrategia. Para qué se pone en marcha este plan, cuál es el sitio que quiere ocupar el centro en la comunidad, que necesidades a largo plazo quiere cubrir.

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	3	4	3
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	3	3	3
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	3	4	3
Describa la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	4	5	4
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	4	4	2

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

Para el desarrollo futuro puede ser muy importante darle visibilidad a iniciativas relacionadas con la comunicación de todas las decisiones relacionadas con los planes a largo plazo y lo que atañe a las estructuras de gobierno

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	5	2	4

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

Cada vez es más relevante la inclusión de las opiniones de los grupos de interés, tanto para tener feedback de la estrategia de la organización, como para identificación de aspectos más innovadores que al centro le puede resultar difícil identificar en su día a día.

PERFIL DE LA MEMORIA

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	3	4	3

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

Creo que puede ser algo a desarrollar más por los centro educativos. Sin embargo, lo identifico más como una herramienta de comunicación externa que como un objetivo en sí mismo, que es en lo que se convierte en algunas instituciones. Puede ser una buena vía para trabajar la medición del impacto, así como para mejorar la transparencia de las organizaciones.

GOBIERNO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Describa la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	3	4	5
Describa procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	4	5	4
Describa los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	4	3	4
Describa procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	5	4	5
Describa los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	4	5	5

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

Me parece relevante incluir procesos de asegurar vías de comunicación con los GGII que sean recurrentes y donde se establezcan los objetivos y compromisos adquiridos: canal de stakeholders, buzón de sugerencias, canal de innovación del alumno, etc.

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	5	4	4

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

Todo lo que construya para un mejor entendimiento de los procesos y de cómo se gestiona la organización. También canales para garantizar que se puede dar avisos o comunicación en casos de vulneración de DDHH, acoso laboral, escolar, etc. como un canal denuncia, independiente de la gestión que llegue a una entidad independiente. Poder tener un comité de ética que analice estos casos y que de respuesta para garantizar que se avanza en garantizar la integridad de la gestión.

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	3	5	5
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	4	5	4
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	5	5	5
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	5	4	3
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	4	4	4
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	4	4	5

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

Especial relevancia de inversiones a largo plazo: inmovilizado, endeudamiento. También decisiones de inversión de tesorería cuando requieran un perfil de riesgo elevado. Para información material, desglose de brecha salarial, así como mayor identificación de acciones proactivas de corrección de desigualdad de cualquier tipo

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	4	5	4
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	4	4	5
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	5	3	4
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	4	3	5
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	2	3	2
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	3	3	3
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	2	2	3
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	3	5	3
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	4	5	3
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	4	4	5
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, dela cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	5	5	5

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

Fomentar entre los alumn@s iniciativas para garantizar la reducción de consumos. Poner objetivo organización de carbono neutro en horizonte temporal Vincular a los GGII en la consecución del plan del centro

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales.

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	4	5	4
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	3	5	4
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	3	3	3
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	4	5	5
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	4	5	4
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	5	5	5
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	5	5
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	5	4

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

Planes de igualdad y medidas de promoción de la igualdad. Planes de accidentes O formación en diversidad e innovación educativa

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en el IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	4	5	4
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	4	4	5
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	4	3	5

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

Fomento del voluntariado entre los estudiantes, incluyendo asignatura de voluntariado dentro de horario escolar, Inclusión social de diversos colectivos para aumentar diversidad del centro. Colaboración activa con ONGs locales.

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

Incorporación de contenido social dentro del temario del colegio. Educación emocional, resolución no violenta de conflictos, diversidad de género, funcional, racial.... Fomento del voluntariado entre los estudiantes. Formación en ODS.

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	5	4	5
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir o contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	5	5	5
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	5	4	5

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

Crear un comité de innovación pedagógica que incluya expert@s en innovación social. Pueden participar también en asesoramiento ONGs de colectivos específicos a incluir para apoyar en la inserción/inclusión de diversidad.

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	4	3	4
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	3	5	3
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	4	3	4
Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	4	2	4

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

Escuela de padres no sólo para etapas iniciales, sino durante toda la etapa escolar

¿Has terminado la evaluación?

[Sí, quiero enviar mis respuestas](#)

ES

Fecha de envío
mayo 21, 2019 01:43

Nombre

Email

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	4	3	3

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

-

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	5	4	2
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	3	3	2
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	4	4	4
Describe la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	5	4	5
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	3	3	2

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

-

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	5	4	5

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

-

PERFIL DE LA MEMORIA

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. / Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	5	3	4

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

-

GOBIERNO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Describe la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	4	4	3
Describe procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	5	4	5
Describe los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	4	3	3
Describe procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	5	4	5
Describe los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	5	4	5

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

-

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	5	4	5

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

-

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	3	3	3
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	3	3	3
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	5	4	5
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	4	4	3
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	3	3	4
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	4	4	5

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

-

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	5	4	5
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	5	5	5
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	5	4	5
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	2	3	4
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	5	4	5
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	2	4	4
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	2	3	4
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	3	3	3
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	3	3	3
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	4	3	5
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / n° de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	3	3

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

-

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales).

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
n° y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	5	4	5
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	3	3	3
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	4	3	3
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	5	4	5
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	5	4	5
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	5	4	5
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / n° de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	5	4	5
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / n° de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	3	3	3

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

-

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	3	3	3
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	4	3	4
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	3	3	3

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

-

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	5	4	5

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

-

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	5	4	5
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	5	4	5
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	4	3	4

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

-

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	4	3	5
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	3	3	3
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	4	3	5
Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	3	3	3

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

-

¿Has terminado la evaluación?

Sí, quiero enviar mis respuestas

YC

Fecha de envío
mayo 15, 2019 16:25

Nombre

Email

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	4	5	4

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

En un entorno VUCA, en la sociedad actual, las planificaciones de largo plazo son difíciles de mantener, por lo que creo que es más preciso tener un proceso de revisión anual del plan anual que incluya temas de sostenibilidad y no tan crítico en el proyecto educativo a 3-5 años.

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	5	5	5
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	5	5	5
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	4	4	3
Describa la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	4	4	5
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	5	5	5

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

Escala de la organización, indicando: n° de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. N° de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales) - seleccionaría un momento de medición en el año para no estar relegando las variaciones. La importancia de conocer los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo, más desde su evaluación o impacto sobre el proveeso educativo.

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	5	4	3

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

Determinar el proceso y sistemática de participación, por las actividades en las que contrinuye?

PERFIL DE LA MEMORIA

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Período objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	5	5	5

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

No comprendo el valor dentro del perfil de la memoria de la utilización de PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN como parte de la memoria - sería La verificación independiente llevada a cabo por algún organismo como AENOR conforme con los principios y directrices especificados por GRI? o a los propuestos adaptados a los centros?

GOBIERNO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Describe la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	5	3	3
Describe procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	5	3	3
Describe los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	4	4	4
Describe procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	5	4	3
Describe los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	3	3	3

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

Dificultad en mantener toda la información referida ya que es común a otras memorias que preparan los centros educativos; manuales de calidad, memorias de reponsabilidad social, etc... Los temas de remuneración y los grupos de interes no parece claro.

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	4	3	3

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

Vincular a aspectos del ámbito de sostenibilidad

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	4	4	3
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	3	3	3
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	3	3	3
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	4	4	5
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	4	4	4
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	4	4	5

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

Demasiado detalle de métricas poco variables en el entorno de los centros educativos

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	5	4	3
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	5	5	5
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	5	5	5
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	5	5	5
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	4	4	3
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	4	4	3
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	4	4	3
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	3	3	2
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	4	5	4
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	5	5	5
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	3	3	3

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

Dificultad en la medición de varios de los indicadores

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales).

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	3	3	3
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	3	3	3
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	3	3	4
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	5	5	5
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	4	5	5
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	4	4	4
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	4	4
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	3	3	3

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

Dificultad en la medición y mucho detalle de aspectos no muy variables en el tiempo

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en El IDEARIO o FUNDAMENTALES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	5	4	4
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	5	4	5
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

Muy bien expresado

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	5	5	4

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

Porpongo separar contenidos de acciones de coordinación

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	4	3	3
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	4	4	5
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas- mejorar la redacción del indicador

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	5	5	5
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	5	5	5
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	5	5	5
Estrategias de colaboración con Alumni. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumni. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

Ampliaría Alumni y Familias de Alumni como parte de la estrategia.

¿Has terminado la evaluación?

Sí, quiero enviar mis respuestas

MC

Fecha de envío
mayo 15, 2019 01:41

Nombre

Email

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	4	2	5

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

Quizás la modificación que cabría desarrollar aquí es la mayor descripción del indicador, de modo que ayude a entender cómo se realizará esa definición de los objetivos, efectos, riesgos y oportunidades. Creo que con la redacción actual existe un riesgo alto de interpretación.

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	4	4	4
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	4	3	4
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo / % empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	5	4	5
Describa la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	4	4	4
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	3	3	3

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

En todo caso a la hora de determinar el contexto geográfico, social y económico creo que sería relevante incorporar la situación en esas áreas del centro en comparación con los datos obtenidos de documentos oficiales de las poblaciones y las comunidades autónomas en las que se encuentren los centros. Situación con respecto a indicadores como renta per cápita, tasa de paro, población con diferente nivel de estudios, pruebas externas que realice la Consejería de Educación...De ese modo, los datos serían cotejados con los niveles medios de la población. En el último punto creo que para ganar objetividad sería bueno analizar los niveles de cumplimiento o aplicación de dichas cartas o principios, a través de indicadores precisos.

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	3	2	3

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

Quizás no entiendo bien la descripción que se adjunta, pero creo que más que el tipo de elección o si han participado en la redacción de memoria alguna, la participación de grupos de interés se debería medir analizando las acciones concretas que los mismos han desarrollado en cuestiones que atañen a decisiones importantes en los centros. No para analizar si la estructura es asamblearia, por supuesto, pero si para observar si por ejemplo en los órganos de gobierno están incorporados estos grupos, cuantas familias desean participar, si se crean espacios para el intercambio de ideas, si algunas de estas ideas se convierten en práctica habitual en el centro, si hay mecanismos de análisis y evaluación que se comparten con los grupos de interés, etc...

PERFIL DE LA MEMORIA

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	4	4	4

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

Me parece correcto.

GOBIERNO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Describa la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	4	4	5
Describa procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	4	4	4
Describa los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	5	4	5
Describa procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	4	4	4
Describa los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	5	4	4

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

La única duda que me plantean estos indicadores es cómo incorporar mecanismos de análisis y evaluación similares a los que se incorporan para el órgano superior de gobierno pero aplicados a mandos intermedios e incluso a la actividad cotidiana de la organización.

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	4	4	4

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

Recomendaría el análisis de la aplicación de estos valores y principios basados en evidencias.

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	4	5	4
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	4	4	4
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	4	4	5
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	4	5	4
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	4	4	4
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	5	5	5

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

Creo que los indicadores son exhaustivos, reflejando a la perfección todos los campos que se valoran. Únicamente valoraría la inclusión de tablas salariales para diferentes grados de responsabilidad dentro de la institución.

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	4	4	4
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	4	5	4
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	5	4	4
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	4	4	4
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	5	4	4
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	4	3	4
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	4	4	4
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	4	4	5
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	4	4	4
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	5	4	4
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, dela cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	4	4

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

Nada que añadir

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales.

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	5	4	5
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	4	4	4
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	4	4	4
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	4	5	4
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	4	4	4
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	4	5	5
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	4	4
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	4	4

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

Me parece un ejercicio ejemplar.

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en el IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	4	4	4
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	3	3	3
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	4	3	4

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

Creo que sería necesario realizar un análisis con mayor número de indicadores sobre el impacto que genera en la organización el trabajo en red o las actuaciones del centro en materia de voluntariado o acciones de corte social. De lo contrario nos podemos encontrar con la situación en la que se desarrollan actividades pero sin objetivos concretos y que además no son evaluadas a posteriori.

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	3	3	3

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

De nuevo, la integración en el currículum o la coordinación para que se incorporen en las programaciones no necesariamente implica que las acciones correspondientes se desarrollen con éxito y generen el impacto previsto. Creo que un análisis y evaluación mediante el uso de indicadores concretos que analicen la aparición de nuevas acciones fruto del trabajo del currículum es imprescindible.

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	4	4	4
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	4	4	4
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	5	4	4

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

Tanto las metodologías como principalmente las medidas de atención a la diversidad han de venir asociadas a las mejoras de los resultados tanto a nivel académico como de desarrollo personal de los beneficiarios, en este caso los estudiantes. De lo contrario, la innovación o la atención individualizada de los alumnos y alumnas se puede convertir únicamente en una sucesión de ocurrencias sin impacto alguno. En mi opinión debería de reflejarse este análisis.

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	4	4	4
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	4	4	5
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	4	4	4
Estrategias de colaboración con Alumni. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumni. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	4	3	4

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

Nada que añadir

¿Has terminado la evaluación?

Sí, quiero enviar mis respuestas

MI

Fecha de envío
mayo 9, 2019 02:53

Nombre

Email

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	5	5	3

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

En el ítem utilizado en esta dimensión se aproxima al objetivo de recogida de información, pero la formulación es algo confusa y puede distraer al lector. El indicador de sostenibilidad en este ítem no muestra claramente el desempeño de la organización.

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	5	5	5
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	5	5	5
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo / % empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	4	3	4
Describa la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	4	2	3
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	4	2	2

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

En el tercer ítem implica recopilar una información excesiva. El cuarto ítem es importante y se cumple con el principio de materialidad, pero sin embargo es difícil de contabilizar y llevar a cabo por los lectores, lo que puede influir en la motivación para seguir rellenando el cuestionario. En cualquier caso, necesario detallar en el ítem cuatro y cinco el periodo en el que se empiezan a tener en cuenta esos documentos.

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	5	5	4

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

Este apartado debería ser más descriptivo respecto a la información que se trata de recoger.

PERFIL DE LA MEMORIA

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	4	4	3

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

Algunos aspectos de este ítem no se comprenden bien o no cumplen con los indicadores, por ejemplo: punto de información para resolver dudas, participación de la alta dirección.

GOBIERNO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Describa la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	5	5	5
Describa procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	1	1	1
Describa los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	5	5	5
Describa procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	4	4	4
Describa los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	2	2	2

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

Desconozco la aportación que puede hacer el segundo ítem respecto a la materia de sostenibilidad. Considero que es un ítem que no aporta una información relevante. El último ítem resulta confusa la forma en la que aparece redactado e influye en la intención del ítem para recoger información (¿Para qué se plantea exactamente este ítem?)

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	4	4	4

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

Puede estar más enfocado hacia la responsabilidad social y no en un nivel tan genérico.

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	4	2	2
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	5	3	4
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	2	2	2
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	4	2	3
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	4	3	3
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	2	2	2

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

El primer ítem es interesante en cuanto conocer el estado económico de las organizaciones, pero resulta difícil valorarlo en términos de exhaustividad y sostenibilidad. En el cuarto ítem es complicado medir la exhaustividad.

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	5	2	4
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	5	5	5
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	5	4	4
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	3	1	1
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	3	2	3
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	4	4	4
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	3	1	1
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	4	4	4
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	4	2	4
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	2	2	2
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, dela cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	2	2	2

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

Medir alguno de los aspectos que aparecen en este apartado es complejo y costoso. Los ítemes deberían ser más concisos y precisos para facilitar la valoración de cada uno de los aspectos a valorar. El ítem 10 es confuso.

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales.

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	4	4	4
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	5	5	5
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	1	1	1
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	4	5	3
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	5	5	4
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	5	4	4
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	3	3	2
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	4	3

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

El tercer ítem es demasiado complejo y la información que se pueda recoger puede estar sesgada.

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resalta en el IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	5	5	5
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	5	5	5
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	4	4	4

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

Estos ítems representan la categoría, pero su formulación debe ser más sencilla.

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	4	4	4

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

Quizás este ítem se puede desglosar en dos más, atendiendo a: - contenidos de sostenibilidad integrados en el currículum - programas específicos que fomentan la sostenibilidad. La parte de la coordinación no queda muy encajada.

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	4	4	4
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	4	4	4
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	5	4	4

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

Este apartado es interesante de cara a la investigación, pero el ítem 1 y 2 son demasiado extensos.

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	5	5	5
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	5	5	5
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	3	2	2
Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	4	2	4

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

El último ítem es complicado respecto a exhaustividad.

¿Has terminado la evaluación?

Sí, quiero enviar mis respuestas

EC

Fecha de envío
mayo 2, 2019 01:58

Nombre

Email

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	5	5	5

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

No añadiría ningún ítem. Considero que el definido abarca el ámbito de estrategia y análisis del centro educativo.

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	5	5	5
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	5	5	5
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	5	5	5
Describa la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	5	5	5
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	4	4	4

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

Todos los ítems definidos me parecen pertinentes para la definición de esta dimensión y están definidos de forma clara e incluyen los aspectos más relevantes respecto al perfil de la organización.

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	5	5	4

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

Es importante contar con la participación de los diferentes grupos de interés indicados en el ítem, aunque es complejo lograrlo.

PERFIL DE LA MEMORIA

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	5	5	5

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

No añadiría ningún ítem.

GOBIERNO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Describa la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	5	5	5
Describa procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	5	5	5
Describa los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	5	5	5
Describa procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	5	5	5
Describa los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	5	5	4

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

Los ítems definidos responden a la dimensión y permiten su valoración de manera exhaustiva. En el caso del último ítem es complicado que las organizaciones tengan en cuenta la opinión de los grupos de interés de manera generalizada.

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	5	5	5

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

El ítem definido recoge los diferentes aspectos clave de la dimensión.

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	5	5	5
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	4	5	4
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	5	5	5
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	5	5	4
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	5	5	4
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	5	5	4

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

El aspecto al que se refiere el último ítem de esta dimensión es relevante, pero complejo de llevar a cabo por la dedicación que conlleva y para la que no siempre se cuenta con personal preparado para su realización.

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	5	5	4
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	5	5	5
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	5	5	4
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	4	4	4
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	4	4	4
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	5	5	5
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	5	4	4
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	5	5	5
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	5	5	5
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	5	5	4
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	4	4

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

Los ítems definen la dimensión con un grado alto de detalle.

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales).

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	5	5	5
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	5	5	5
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	5	5	5
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	5	5	4
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	4	4	4
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	5	5	5
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	5	4
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	5	5	5

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

Los ítems definen la dimensión con un grado alto de detalle.

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	5	5	5
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	5	5	5
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

Los ítems definidos contemplan los aspectos claves del modelo educativo.

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	4	4	4

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

El ítem está correctamente definido, aunque, a pesar de ser relevante, es compleja la integración transversal en el currículo por la amplitud de este.

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	5	5	5
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	5	5	5
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

De nuevo considero que los ítems definen con detalle el modelo pedagógico en este caso.

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	5	5	4
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	5	5	5
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	5	5	5
Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	5	4	4

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

Está bien definir aspectos como la promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local o concretar el número de estrategias llevadas a cabo con los antiguos alumnos, aunque estos aspectos están contemplados en los sistemas de gestión de calidad. Aunque no es específico como el caso de la norma ISO 14001, incluiría el modelo EFQM de calidad e indicaría "u otros sistemas de gestión de la calidad total".

¿Has terminado la evaluación?

Sí, quiero enviar mis respuestas

FR

Fecha de envío
mayo 1, 2019 09:43

Nombre

Email

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	5	3	4

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

Sin comentarios

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	3	5	3
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	5	5	5
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	3	4	3
Describa la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	3	4	2
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	4	3	4

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

Sin comentarios

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	4	3	5

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

Sin comentarios

PERFIL DE LA MEMORIA

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	5	5	5

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

Sin comentarios

GOBIERNO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Describa la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	5	5	5
Describa procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	5	5	5
Describa los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	3	4	2
Describa procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	2	3	3
Describa los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	3	2	2

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

Sin comentarios

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	5	4	5

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

Sin comentarios

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	4	3	3
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	3	4	4
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	5	5	3
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	4	3	4
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	2	3	3
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	3	3	2

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

Sin comentarios

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	2	3	2
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	3	2	3
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	2	3	2
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	3	2	2
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	5	5	5
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	5	5	5
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	3	4	2
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	3	4	3
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	3	2	2
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	3	2	2
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / n° de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	3	3

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

Sin comentarios

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales).

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
n° y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	5	5	5
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	5	3	2
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	5	5	5
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	3	4	3
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	3	3	2
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	5	5	5
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / n° de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	3	3	4
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / n° de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	3	3	3

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

Sin comentarios

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	5	4	4
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	3	2	2
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	5	4	4

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

Sin comentarios

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

Este apartado debería contar con más ítems de indagación, vista la importancia del contenido

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	5	5	5
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	3	3	2
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	4	3	3

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

Este punto debería contar con más ítems ya que los expuestos no dan cuenta de todas las variable que pueden tener una influencia en el modelo pedagógico. Por ejemplo, no hemos visto un indicador vinculado con evaluación.

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	5	4	4
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	3	2	2
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	2	2	1
Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	3	2	2

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

Sin comentarios

¿Has terminado la evaluación?

Sí, quiero enviar mis respuestas

SM

Fecha de envío
abril 28, 2019 10:16

Nombre

Email

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	5	3	5

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

Los objetivos y los riesgos son elementos comúnmente utilizados en planificación. Los efectos y oportunidades son aspectos menos claros y valdría la pena aclarar cómo es que se incluyen y/o describen.

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	4	5	4
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	5	4	5
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo / % empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	5	3	5
Describa la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	3	4	3
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	4	4	4

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)
En el caso del contexto geográfico, creo que hace falta la estabilidad poblacional de la zona de alcance del centro. Para el caso del inciso 3 creo que necesario incluir ingresos netos y egresos netos.

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	4	4	4

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

No añadiría nada

PERFIL DE LA MEMORIA	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Período objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	5	4	5

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

No añadiría nada

GOBIERNO	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Describe la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son re- sponsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y so- ciales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibil- idad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibil- idad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	5	4	5
Describe procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	5	5	5
Describe los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejo- rar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	3	5	4
Describe procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	5	4	4
Describe los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	5	3	5

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

Veo difícil la materialización del proceso de delegación. Considero que conviene precisar el asunto de la remuneración, será difícil describir los proceso de determinación de la remuneración

ÉTICA E INTEGRIDAD	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régi- men Interno)	5	4	5

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

No añadiría nada

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización de- rivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiar- ios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	5	5	5
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fis- cales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	5	4	4
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus emplead- os. Demuestra la competitividad de los salarios.	4	4	4
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemp- lo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deporti- vas, ocio, formativas, etc.	5	5	5
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: em- pleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	4	3	4
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las em- presas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para ele- gir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	3	3	4

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

Algunos indicadores educativo-económicos podrían ser útiles, como alumnos/empleados y profesores/aula

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	4	3	4
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	5	4	5
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	5	4	4
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	5	4	4
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	4	3	4
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	4	3	4
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	4	4	4
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	2	4	2
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	5	2	4
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	4	3	4
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / n° de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	4	3

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

Me parecen demasiados incisos en este aspecto y podría desbalancear el cuestionario

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales).

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
n° y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	4	4	5
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	3	5	3
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	4	5	3
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	3	5	4
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	4	4	4
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	4	5	4
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / n° de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	5	4	4
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / n° de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	3	5	4

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

Las multas en este y otro caso, son relevantes pero representan el pasado, les daría menos peso

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en EI IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	4	4	4
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	3	4	3
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	4	5	4

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

EL trabajo con redes puede potenciar o/no el desarrollo del centro, sugeriría valorar el trabajo en redes

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	5	3	4

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

No añadiría nada

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	4	3	4
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	4	4	4
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	5	4	5

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

El primer inciso es demasiado extenso, sugeriría dividirlo

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	5	4	4
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	5	5	4
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	3	3	3
Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	4	5	3

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

EL inciso 3 de redes podría estarse repitiendo con modelo educativo

¿Has terminado la evaluación?

Sí, quiero enviar mis respuestas

TD

Fecha de envío
marzo 26, 2019 12:09

Nombre

Email

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	5	4	4

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

****Respecto a los criterios a evaluar, materialidad, exhaustividad y sostenibilidad, los explicaría de manera más clara para facilitar la evaluación de cada uno de los ítems del cuestionario**

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	5	4	4
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	5	4	4
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo /% empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	5	4	4
Describe la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	5	4	4
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	5	4	4

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

No

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	5	5	5

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

No

PERFIL DE LA MEMORIA

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	4	4	4

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

No

GOBIERNO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Describa la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	5	5	5
Describa procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	4	3	4
Describa los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	4	3	4
Describa procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	5	4	5
Describa los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	4	4	3

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

No

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	4	4	4

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

No

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	4	4	4
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	4	4	4
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	4	4	4
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	4	4	4
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	4	4	4
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	3	3	3

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

No

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a Impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	5	5	5
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	5	5	5
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	5	5	
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	5	5	5
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	5	5	5
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	4	4	4
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	5	5	5
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	4	4	4
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	5	5	5
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	5	5	5
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	4	4	4

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

No

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales).

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	5	5	5
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	5	5	5
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrán desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	5	5	5
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	5	5	5
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	5	3	5
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	5	5	5
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	5	5	5
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	3	3	3

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

No

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	5	5	5
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	5	5	5
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

No

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

No

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	5	5	5
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	5	5	5
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

No

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	5	5	5
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	5	4	5
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	5	5	5
Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

No

¿Has terminado la evaluación?

Sí, quiero enviar mis respuestas

CR

Fecha de envío
marzo 22, 2019 10:24

Nombre

Email

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Descripción de cuestiones de carácter estratégico en el Centro educativo en materia de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Descripción de los principales objetivos, efectos, riesgos y oportunidades en materia de sostenibilidad (económica, ambiental, social y socioeducativos) en el Proyecto Educativo de Centro para los próximos 3-5 años y en el Plan Anual de Centro o Programación General Anual para el siguiente curso académico.	4	5	5

ESTRATEGIA Y ANÁLISIS (Análisis Cualitativo)

Quizás añadiría en el paréntesis de económica, ambiental, social, socioeducativos y familiares. La familia es una pequeña sociedad que desempeña un papel fundamental en la sostenibilidad por su acción ejecutiva (basura, consumo innecesario etc.) y la formación en dicha materia a sus miembros.

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Se ofrece una imagen general de las características de la organización como marco para la información más detallada de apartados posteriores)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Nombre de la Organización. Servicios más importantes de la organización. Lugar donde se encuentra. Naturaleza del régimen de propiedad y su forma jurídica. Niveles educativos. Indicar si tiene varias sedes con la misma titularidad y en qué ciudades. Indicar si es público, privado o concertado. Indicar si se trata de una Fundación, Cooperativa, Sociedad Limitada)	5	5	5
Indique el contexto geográfico, cultural, social y económico en el que se desarrolla la actividad del Centro. Tipo de alumnos y familias que forman parte de la comunidad educativa del Centro.	5	5	5
Escala de la organización, indicando: nº de empleados; ingresos netos (Capitalización, desglosada en términos de deuda y patrimonio. Nº de empleados por contrato laboral y sexo. / por tipo de contrato y sexo / % empleados cubiertos por convenios colectivos / Indique si una parte del trabajo lo desempeñan trabajadores por cuenta propia y los empleados subcontratados por los contratistas. /Comunique todo cambio significativo en el número de trabajadores (por ejemplo, las contrataciones estacionales)	5	5	5
Describe la cadena de suministro de la organización. Indicar los proveedores que tienen incidencia sobre el proceso educativo (hacer un listado de posibles proveedores: alimentación, servicios tecnológicos, limpieza y conservación, mobiliario, transporte escolar, etc)	5	5	5
Listado de las cartas, principios u otras iniciativas externas de carácter económico, ambiental y social que la organización suscribe o ha adoptado. Asociaciones a las que la organización pertenece.	5	5	5

PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN (Análisis Cualitativo)

No. Me parece que está muy completo y claro.

PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS (Inclusión de los grupos de interés que deben participar en la elaboración de la memoria de sostenibilidad)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Grupos de interés. Tipo de elección. Frecuencia y si participaron en la elaboración de la memoria. (AMPAS, PAS, PROFESORES, ESTUDIANTES, PROVEEDORES, ADMÓN EDUCATIVA, OTROS CENTROS EDUCATIVOS, AYTMO, ENTIDAD TITULAR)	5	4	5

PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE INTERÉS (Análisis cualitativo)

Creo que, a lo mejor, en una primera fase sería bueno comenzar con el centro educativo y todos los agentes que lo forman y en una segunda fase abrirlo a otros centros, ayuntamiento etc.

PERFIL DE LA MEMORIA

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Periodo objeto de la memoria y ciclo de presentación. /Fecha última memoria/Punto de información para resolver dudas. / Política de verificación de la misma y si la alta dirección ha participado en la solicitud de verificación. Indicar si se han utilizado PROVEEDORES DE SERVICIOS DE VERIFICACIÓN de la memoria.	5	5	5

PERFIL DE LA MEMORIA (Análisis cualitativo)

Está correcto

GOBIERNO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Describe la estructura de gobierno de la organización. Indique qué comités son responsables de la toma de decisiones sobre cuestiones económicas, ambientales y sociales. Proceso de delegación sobre la toma de decisiones en cuestiones de sostenibilidad. Indique si existen cargos ejecutivos con responsabilidad en materia de sostenibilidad y el tipo de rendición de cuentas a la dirección.	5	4	5
Describe procesos de nombramiento del órgano superior de gobierno, así como los criterios de nombramiento.	5	5	5
Describe los procedimientos de comunicación de la estructura de gobierno para mejorar el conocimiento de las acciones de Responsabilidad Social en el Centro Educativo.	5	5	5
Describe procesos de evaluación del desempeño del órgano superior de gobierno en relación con los asuntos económicos, ambientales y sociales. Indique si la evaluación es independiente y con qué frecuencia se lleva a cabo. Medidas adoptadas tras la evaluación.	5	5	5
Describe los procesos mediante los cuales se determina la remuneración. Indique si se recurre a consultores para determinar la remuneración y si estos son independientes de la dirección. Explique cómo se solicita y se tiene en cuenta la opinión de los grupos de interés.	5	5	4

GOBIERNO (Análisis cualitativo)

Está correcto

ÉTICA E INTEGRIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Valores, principios, estándares y normas de la organización, tales como códigos de conducta o códigos éticos. Para apoyar la transparencia deberían estar plasmados en el Proyecto Educativo (Finalidades, Normativas de Convivencia, Reglamentos de Régimen Interno)	5	5	5

ÉTICA E INTEGRIDAD (Análisis cualitativo)

Está correcto porque el código ético es la base para una sostenibilidad.

CATEGORÍA: ECONOMÍA (Abarca impacto de las organizaciones en la situación económica de grupos de interés y en sistemas económicos)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Balance de pérdidas y ganancias auditado de la organización, o bien de sus cuentas de gestión auditadas internamente/ Cobertura de las obligaciones de la organización derivadas de su plan de prestaciones. NOTA: El plan de jubilación que una organización ofrece a sus empleados puede convertirse en compromisos con los que los beneficiarios cuentan para planificar su bienestar económico a largo plazo	4	5	4
Ayudas económicas otorgadas por entes del gobierno. (desgravaciones y créditos fiscales, subvenciones, becas de investigación y desarrollo, premios con dotación económica.)	5	5	5
Salario inicial desglosado por sexo y el salario mínimo local (establecido en Convenio Colectivo) en los lugares donde se desarrollan las actividades del Centro educativo.. Este indicador trata de demostrar cómo se contribuye al bienestar de sus empleados. Demuestra la competitividad de los salarios.	5	5	5
Desarrollo e impacto de la inversión en infraestructuras y los tipos de servicios. Ejemplo: si nuestras instalaciones las usa la comunidad para actividades culturales, deportivas, ocio, formativas, etc.	5	5	5
Impactos económicos indirectos significativos y alcance de los mismos. Ejemplo: empleos dependientes de las cadenas de proveedores (alimentación, extraescolares, etc.)	5	5	5
% del gasto en lugares con operaciones que corresponde a proveedores locales. Se pueden atraer inversiones en la economía local de forma indirecta si apoya a las empresas locales a través de su cadena de proveedores. (las políticas que sirven para elegir a proveedores, concursos, designación directa, propiedad de mujeres o de grupos sociales vulnerables)	5	5	5

ECONOMÍA (Análisis cualitativo)

En la materialidad hay que insistir en la claridad y formación porque es importante que las personas asuman el contenido de la responsabilidad social es a largo plazo, nunca un corto plazo, que es lo que más demandamos en nuestra sociedad.

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Se refiere a impactos de una organización en ecosistemas, suelo, aire y agua)

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Materiales por peso y volumen renovables y no renovables empleados para producir y embalar los principales productos y servicios de la organización. % de los materiales usados que son reciclados.	4	4	5
Consumo energético interno de combustible de fuentes no renovables y renovables (electricidad, calefacción, refrigeración, vapor) Consumo energético externo. Por ejemplo, actividades fijas periódicas o puntuales, tales como Transporte escolar, Actividades fuera del centro (Piscina, Centros deportivos)	5	5	5
Iniciativas de Reducción del consumo energético. Iniciativas de reducción de la huella ecológica a través de rediseño de procesos, conversión y adaptaciones de equipos, cambios en la conducta de los empleados, cambios operativos. Cuáles se ha logrado y su medida (normas aplicadas para el cálculo, etc.)	5	5	5
Captación total del agua según la fuente (aguas superficiales, subterráneas, pluviales, residuales, suministros de agua municipal) % y volumen total de agua reciclada y reutilizada.	4	4	5
Emisiones directas e indirectas de gases efecto invernadero y su reducción. Emisiones de sustancias que agotan el ozono. Indicar las iniciativas llevadas a cabo por el Centro para reducir la generación de emisiones de gases con efecto invernadero. Qué sustancias que agotan el ozono produce, importa o exporta la organización (revisar protocolo de Montreal y ver con qué sustancias trabajan los centros educativos que pudieran ser susceptibles de esta categoría)	4	5	5
Vertido total de aguas, según su calidad y destino. Peso total de los residuos, según tipo y método de tratamiento	5	5	5
% de productos vendidos y sus materiales de embalaje que se regeneran al final de su vida útil, por categoría de productos. Este indicador mide el grado en el que los productos y materiales se recogen y transforman con éxito en materiales útiles para nuevos procesos de producción	5	5	5
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y la normativa ambiental	5	5	4
Desglose de los gastos e inversiones ambientales. Educación y capacitación ambiental, servicios externos de gestión ambiental, certificaciones, investigación y desarrollo, gastos de instalación de tecnologías limpias, gastos adicionales por compras ecológicas, etc.	5	5	4
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios ambientales	5	5	4
Impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, en la cadena de suministro y medidas al respecto. Medida en que la organización es consciente de los impactos ambientales negativos significativos, reales y potenciales, de la cadena de suministro / nº de reclamaciones ambientales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	5	5	5

CATEGORÍA: MEDIO AMBIENTE (Análisis cualitativo)

Creo que el último ítem no sería necesario porque el 5º ya es bastante amplio

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Repercusión de las actividades de una organización en los sistemas sociales en los que opera) y SOCIEDAD (Aborda la repercusión que una organización tiene en la sociedad y en las comunidades locales).

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
nº y tasa de contrataciones y rotación media de empleados, desglosados por edad, sexo y región / Prestaciones sociales para los empleados a jornada completa que no se ofrecen a los empleados temporales o de media jornada. / Índices de reincorporación al trabajo y retención tras la baja por maternidad o paternidad / Plazos mínimos de preaviso de cambios operativos y posible inclusión de éstos en los convenios colectivos	5	5	5
% de trabajadores que está representado en comités formales de seguridad y salud conjuntos para dirección y empleados. Planes de autoprotección del centro educativo, etc	4	4	5
Tipo y tasas de lesiones, enfermedades profesionales, días perdidos, absentismo y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo por región y sexo Aquí se podrían desglosar los motivos más habituales de causa de baja laboral en docentes	5	5	5
Promedio de horas de capacitación anuales por empleado, desglosado por sexo y por categoría laboral % de empleados cuyo desempeño y desarrollo profesional se evalúa con regularidad, desglosado por sexo y por categoría profesional	4	4	4
Composición de los órganos de gobierno y desglose de la plantilla por categoría profesional y sexo, edad y pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad. El nivel de diversidad dentro de la organización proporciona una idea sobre su capital humano y la igualdad de oportunidades.	5	5	5
Relación entre el salario base de los hombres respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional y por ubicaciones significativas de actividad. La igualdad salarial es un factor para conservar a empleados cualificados dentro del colectivo de trabajadores	5	5	5
% de nuevos proveedores que se examinaron en función de sus prácticas laborales. Impactos negativos significativos, reales y potenciales, de las prácticas laborales en la cadena de suministro y medidas al respecto. Este indicador informa a los grupos de interés sobre medidas en que la organización es consciente de impactos negativos de las prácticas de sus proveedores / nº de reclamaciones sobre prácticas laborales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	5	5	5
Valor monetario de las multas significativas y número de sanciones no monetarias por incumplimiento de la legislación y normativa / % de nuevos proveedores que se examinaron en función de criterios relacionados con la repercusión social / Impactos sociales negativos significativos, reales y potenciales en la cadena de suministro y medidas adoptadas. / nº de reclamaciones sobre impactos sociales que se han presentado, abordado y resuelto mediante mecanismos formales de reclamación	5	5	5

CATEGORÍA: DESEMPEÑO SOCIAL (Análisis cualitativo)

La igualdad salarial entre hombres y mujeres es un paso fundamental para la equidad y justicia social, base de la Responsabilidad social

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Declaración del responsable de las decisiones de la organización sobre relevancia de la sostenibilidad para la organización y la estrategia. Se resaltan en El IDEARIO o FINALIDADES del Proyecto Educativo de Centro los aspectos de relevancia sobre sostenibilidad para el Centro educativo y la estrategia.	5	5	5
Promoción de redes de trabajo entre centros educativos. Señalar número de proyectos conjuntos con otros centros escolares en materia de sostenibilidad	4	4	5
Indique el nº y tipo de actuaciones del Centro Educativo en materia de actuación social y voluntariado. Acciones de voluntariado. Convenios establecidos con Fundaciones. Etc. Sería aplicable también el G4-15	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO EDUCATIVO (Análisis cualitativo)

Sí, me parece correcto. Hay que diseñar muy claro para el voluntariado los convenios con las fundaciones

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Integración en el currículo de contenidos relacionados con la sostenibilidad e inclusión de programas específicos de fomento de la sostenibilidad. Señalar los aspectos más significativos de coordinación didáctica para incluir estos contenidos de manera significativa en las programaciones didácticas	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO CURRICULAR (Análisis cualitativo)

Me parece muy bien. Esto es la base de la formación de los niños desde Infantil para conseguir un desarrollo sostenible. Me parece fundamental este ítem.

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Estilos de enseñanza-aprendizaje adecuados al modelo de formación en competencias, formas y estilos de aprendizaje (Metodologías) Señalar en qué cursos y asignaturas se están llevando a cabo estrategias docentes experienciales, que atiendan necesidades reales, conectadas con el currículo y que sean reflexivas) del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas o Aprendizaje-Servicio, Eco-escuelas.	5	5	5
Indique el tratamiento y las medidas de atención a la diversidad, de inclusión de estudiantes con diversidad funcional o estudiantes en riesgo de exclusión social, así como la prevención de desigualdades en el Centro Educativo. nº y tipo de medidas de compensación educativa dirigidas a prevenir y contrarrestar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el Centro Educativo	5	5	5
Indique el nº y tipo de acciones encaminadas a la Innovación educativa en materia de sostenibilidad	5	5	5

CATEGORÍA: MODELO PEDAGÓGICO (Análisis cualitativo)

Son imprescindibles estos ítem. Requiere de mucho esfuerzo del centro y de la labor de equipo de la comunidad educativa

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD

	Ma- teri- alidad	Ex- haus- tividad	Sosteni- bilidad
Indique cómo organiza el centro educativo la participación de las familias en materia de sostenibilidad. Indique nº y tipo de acciones (conocimiento, información, formación, participación, colaboración) Por ejemplo: Campañas de comunicación / Escuelas de Padres, etc.	5	5	5
Indique si el centro está inmerso en algún tipo de acreditación conforme a sistemas de Gestión de Calidad. Normas de gestión medioambiental ISO 14001 / Norma de responsabilidad social ISO26000 / ISO 9001:2015	5	5	5
Promoción de redes de trabajo participativo con el entorno local % de centros donde se han implantado programas de desarrollo, evaluaciones de impactos y participación de la comunidad local. nº de proyectos conjuntos con las entidades locales (vecinales, ayuntamientos, empresas y futuros empleadores, etc.) en materia de sostenibilidad	5	5	5
Estrategias de colaboración con Alumní. Nº de actividades, tipo que se realizan con Alumní. Indicar cuántas de ellas tiene relación con aspectos de favorecimiento de la sostenibilidad	4	4	4

CATEGORÍA: MODELO ORGANIZATIVO Y DE CALIDAD (Análisis cualitativo)

No veo tan ágil la colaboración con alumní en este tema quizás por su novedad. en un plazo de 10 años si se podría pensar mas en alumní.

¿Has terminado la evaluación?

Sí, quiero enviar mis respuestas

Anexo 6. Estadísticos total-elemento para cálculo Alfa de Cronbach

Escala: CUESTIONARIO COMPLETO

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 Materialidad	617,1	4474,767	-0,102	0,978
Ítem 1 Exahustividad	617,7	4405,789	0,416	0,978
Ítem 1 Sostenibilidad	617,3	4405,344	0,565	0,978
Ítem 2 Materialidad	617,2	4416,622	0,45	0,978
Ítem 2 Exahustividad	617	4464,889	0,039	0,978
Ítem 2 Sostenibilidad	617,6	4401,6	0,466	0,978
Ítem 3 Materialidad	617,1	4439,656	0,242	0,978
Ítem 3 Exahustividad	617,4	4447,6	0,158	0,978
Ítem 3 Sostenibilidad	617,3	4443,567	0,164	0,978
Ítem 4 Materialidad	617,3	4393,567	0,674	0,978
Ítem 4 Exahustividad	617,6	4404,489	0,711	0,978
Ítem 4 Sostenibilidad	617,5	4406,278	0,523	0,978
Ítem 5 Materialidad	617,4	4399,378	0,648	0,978
Ítem 5 Exahustividad	617,5	4391,389	0,652	0,978
Ítem 5 Sostenibilidad	617,6	4374,711	0,66	0,978
Ítem 6 Materialidad	617,5	4419,611	0,486	0,978
Ítem 6 Exahustividad	617,9	4376,1	0,724	0,978
Ítem 6 Sostenibilidad	618,1	4380,767	0,549	0,978
Ítem 7 Materialidad	617	4439,556	0,298	0,978
Ítem 7 Exahustividad	617,8	4420,4	0,306	0,978
Ítem 7 Sostenibilidad	617,4	4458,044	0,087	0,978
Ítem 8 Materialidad	617,1	4452,989	0,152	0,978
Ítem 8 Exahustividad	617,3	4435,567	0,354	0,978
Ítem 8 Sostenibilidad	617,3	4425,344	0,382	0,978
Ítem 9 Materialidad	617	4448,889	0,198	0,978
Ítem 9 Exahustividad	617,3	4472,9	-0,061	0,979
Ítem 9 Sostenibilidad	617	4448,889	0,162	0,978
Ítem 10 Materialidad	617,3	4402,233	0,385	0,978
Ítem 10 Exahustividad	617,6	4408,489	0,325	0,978
Ítem 10 Sostenibilidad	617,5	4401,611	0,378	0,978
Ítem 11 Materialidad	617,4	4424,711	0,405	0,978
Ítem 11 Exahustividad	617,5	4445,167	0,187	0,978
Ítem 11 Sostenibilidad	617,5	4397,167	0,528	0,978
Ítem 12 Materialidad	617,1	4386,544	0,624	0,978
Ítem 12 Exahustividad	617,5	4404,278	0,839	0,978
Ítem 12 Sostenibilidad	617,3	4404,011	0,578	0,978
Ítem 13 Materialidad	617,5	4382,722	0,576	0,978
Ítem 13 Exahustividad	617,9	4349,656	0,764	0,978
Ítem 13 Sostenibilidad	617,9	4419,211	0,307	0,978
Ítem 14 Materialidad	617	4458,889	0,126	0,978
Ítem 14 Exahustividad	617,5	4424,056	0,575	0,978
Ítem 14 Sostenibilidad	617,2	4455,511	0,127	0,978
Ítem 15 Materialidad	617,6	4436,711	0,345	0,978
Ítem 15 Exahustividad	617,5	4367,389	0,682	0,978
Ítem 15 Sostenibilidad	617,8	4386,622	0,586	0,978
Ítem 16 Materialidad	617,6	4435,378	0,292	0,978
Ítem 16 Exahustividad	617,6	4399,822	0,622	0,978
Ítem 16 Sostenibilidad	617,7	4435,122	0,428	0,978
Ítem 17 Materialidad	617,4	4420,933	0,334	0,978
Ítem 17 Exahustividad	617,5	4411,389	0,42	0,978
Ítem 17 Sostenibilidad	617,5	4384,278	0,565	0,978

Ítem 18 Materialidad	617,2	4429,289	0,557	0,978
Ítem 18 Exahustividad	617,5	4373,389	0,71	0,978
Ítem 18 Sostenibilidad	617,6	4416,267	0,469	0,978
Ítem 19 Materialidad	617,7	4375,122	0,794	0,978
Ítem 19 Exahustividad	617,8	4375,067	0,883	0,978
Ítem 19 Sostenibilidad	617,7	4406,456	0,81	0,978
Ítem 20 Materialidad	617,8	4383,067	0,612	0,978
Ítem 20 Exahustividad	617,8	4383,067	0,612	0,978
Ítem 20 Sostenibilidad	617,6	4398,711	0,408	0,978
Ítem 21 Materialidad	617,3	4423,122	0,347	0,978
Ítem 21 Exahustividad	617,7	4380,011	0,66	0,978
Ítem 21 Sostenibilidad	617,6	4401,378	0,524	0,978
Ítem 22 Materialidad	617	4421,333	0,495	0,978
Ítem 22 Exahustividad	617,1	4403,433	0,492	0,978
Ítem 22 Sostenibilidad	616,9	4424,544	0,477	0,978
Ítem 23 Materialidad	616,9	4408,322	0,465	0,978
Ítem 23 Exahustividad	617,4	4388,711	0,751	0,978
Ítem 23 Sostenibilidad	617,4	4402,044	0,533	0,978
Ítem 24 Materialidad	617,7	4400,456	0,503	0,978
Ítem 24 Exahustividad	618,1	4348,767	0,702	0,978
Ítem 24 Sostenibilidad	617,7	4341,789	0,688	0,978
Ítem 25 Materialidad	617,5	4464,056	0,021	0,979
Ítem 25 Exahustividad	617,7	4411,122	0,422	0,978
Ítem 25 Sostenibilidad	617,6	4437,156	0,21	0,978
Ítem 26 Materialidad	617,6	4422,933	0,351	0,978
Ítem 26 Exahustividad	617,6	4436,489	0,282	0,978
Ítem 26 Sostenibilidad	617,5	4441,167	0,266	0,978
Ítem 27 Materialidad	617,9	4348,544	0,771	0,978
Ítem 27 Exahustividad	618	4362,222	0,622	0,978
Ítem 27 Sostenibilidad	618,1	4334,322	0,789	0,978
Ítem 28 Materialidad	618	4388,444	0,613	0,978
Ítem 28 Exahustividad	617,5	4418,056	0,502	0,978
Ítem 28 Sostenibilidad	618,1	4414,989	0,36	0,978
Ítem 29 Materialidad	617,4	4383,822	0,798	0,978
Ítem 29 Exahustividad	617,8	4326,844	0,756	0,978
Ítem 29 Sostenibilidad	617,8	4382,178	0,697	0,978
Ítem 30 Materialidad	617,4	4359,156	0,789	0,978
Ítem 30 Exahustividad	617,8	4324,844	0,875	0,978
Ítem 30 Sostenibilidad	617,6	4392,267	0,485	0,978
Ítem 31 Materialidad	617,7	4411,567	0,477	0,978
Ítem 31 Exahustividad	617,9	4382,1	0,675	0,978
Ítem 31 Sostenibilidad	618	4380,444	0,676	0,978
Ítem 32 Materialidad	617,1	4444,322	0,244	0,978
Ítem 32 Exahustividad	617,2	4434,622	0,351	0,978
Ítem 32 Sostenibilidad	617	4446	0,229	0,978
Ítem 33 Materialidad	617,6	4458,933	0,064	0,979
Ítem 33 Exahustividad	617,4	4428,489	0,315	0,978
Ítem 33 Sostenibilidad	617,7	4378,9	0,602	0,978
Ítem 34 Materialidad	617,7	4374,233	0,54	0,978
Ítem 34 Exahustividad	617,7	4366,678	0,548	0,978
Ítem 34 Sostenibilidad	617,8	4363,511	0,59	0,978

Ítem 35 Materialidad	617,4	4422,933	0,422	0,978
Ítem 35 Exahustividad	616,9	4461,656	0,092	0,978
Ítem 35 Sostenibilidad	617,4	4430,044	0,354	0,978
Ítem 36 Materialidad	617,3	4439,789	0,307	0,978
Ítem 36 Exahustividad	617,4	4460,044	0,068	0,978
Ítem 36 Sostenibilidad	617,4	4402,044	0,533	0,978
Ítem 37 Materialidad	616,9	4462,544	0,078	0,978
Ítem 37 Exahustividad	616,9	4439,878	0,43	0,978
Ítem 37 Sostenibilidad	616,9	4447,656	0,309	0,978
Ítem 38 Materialidad	617,4	4404,933	0,595	0,978
Ítem 38 Exahustividad	617,4	4376,489	0,869	0,978
Ítem 38 Sostenibilidad	617,4	4408,489	0,479	0,978
Ítem 39 Materialidad	617,9	4406,1	0,559	0,978
Ítem 39 Exahustividad	617,6	4412,933	0,431	0,978
Ítem 39 Sostenibilidad	617,9	4389,433	0,712	0,978
Ítem 40 Materialidad	617,1	4440,989	0,279	0,978
Ítem 40 Exahustividad	617,2	4423,733	0,469	0,978
Ítem 40 Sostenibilidad	617,3	4420,456	0,523	0,978
Ítem 41 Materialidad	617,5	4428,5	0,331	0,978
Ítem 41 Exahustividad	617,7	4400,456	0,503	0,978
Ítem 41 Sostenibilidad	617,4	4388,933	0,516	0,978
Ítem 42 Materialidad	617,2	4422,622	0,481	0,978
Ítem 42 Exahustividad	617,4	4397,822	0,567	0,978
Ítem 42 Sostenibilidad	617,2	4405,733	0,664	0,978
Ítem 43 Materialidad	617	4463,556	0,04	0,978
Ítem 43 Exahustividad	617,3	4450,9	0,148	0,978
Ítem 43 Sostenibilidad	617,2	4461,511	0,062	0,978
Ítem 44 Materialidad	617	4444,222	0,339	0,978
Ítem 44 Exahustividad	617,4	4429,822	0,356	0,978
Ítem 44 Sostenibilidad	617,1	4444,1	0,246	0,978
Ítem 45 Materialidad	617,2	4404,178	0,681	0,978
Ítem 45 Exahustividad	617,3	4394,678	0,812	0,978
Ítem 45 Sostenibilidad	617,2	4384,844	0,641	0,978
Ítem 46 Materialidad	616,8	4438,4	0,521	0,978
Ítem 46 Exahustividad	617,4	4382,489	0,811	0,978
Ítem 46 Sostenibilidad	617,1	4396,767	0,752	0,978
Ítem 47 Materialidad	616,9	4451,878	0,244	0,978
Ítem 47 Exahustividad	617,3	4417,789	0,451	0,978
Ítem 47 Sostenibilidad	617,1	4460,1	0,106	0,978
Ítem 48 Materialidad	617,3	4399,567	0,535	0,978
Ítem 48 Exahustividad	617,3	4399,122	0,481	0,978
Ítem 48 Sostenibilidad	617,4	4381,6	0,565	0,978
Ítem 49 Materialidad	617,6	4352,267	0,823	0,978
Ítem 49 Exahustividad	617,9	4321,656	0,879	0,978
Ítem 49 Sostenibilidad	617,7	4324,233	0,742	0,978
Ítem 50 Materialidad	617,5	4405,611	0,63	0,978
Ítem 50 Exahustividad	618,1	4362,1	0,621	0,978
Ítem 50 Sostenibilidad	617,8	4404,622	0,511	0,978

Escala: CUESTIONARIO COMPLETO MATERIALIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 Materialidad	208,4	377,156	0,033	0,926
Ítem 2 Materialidad	208,5	358,056	0,606	0,922
Ítem 3 Materialidad	208,4	365,156	0,376	0,924
Ítem 4 Materialidad	208,6	354,489	0,74	0,921
Ítem 5 Materialidad	208,7	357,789	0,66	0,922
Ítem 6 Materialidad	208,8	363,511	0,499	0,923
Ítem 7 Materialidad	208,3	368,9	0,324	0,924
Ítem 8 Materialidad	208,4	370,711	0,253	0,925
Ítem 9 Materialidad	208,3	367,344	0,383	0,924
Ítem 10 Materialidad	208,6	364,711	0,247	0,926
Ítem 11 Materialidad	208,7	365,122	0,41	0,924
Ítem 12 Materialidad	208,4	356,489	0,563	0,922
Ítem 13 Materialidad	208,8	358,622	0,438	0,923
Ítem 14 Materialidad	208,3	377,789	0,002	0,926
Ítem 15 Materialidad	208,9	366,544	0,435	0,923
Ítem 16 Materialidad	208,9	368,544	0,284	0,925
Ítem 17 Materialidad	208,7	371,344	0,143	0,926
Ítem 18 Materialidad	208,5	369,611	0,414	0,924
Ítem 19 Materialidad	209	352,222	0,764	0,92
Ítem 20 Materialidad	209,1	359,433	0,449	0,923
Ítem 21 Materialidad	208,6	362,267	0,414	0,924
Ítem 22 Materialidad	208,3	361,789	0,595	0,922
Ítem 23 Materialidad	208,2	361,733	0,429	0,923
Ítem 24 Materialidad	209	360,667	0,435	0,923
Ítem 25 Materialidad	208,8	373,956	0,082	0,927
Ítem 26 Materialidad	208,9	363,656	0,377	0,924
Ítem 27 Materialidad	209,2	341,067	0,833	0,919
Ítem 28 Materialidad	209,3	354,011	0,637	0,921
Ítem 29 Materialidad	208,7	353,789	0,798	0,92
Ítem 30 Materialidad	208,7	350,678	0,681	0,921
Ítem 31 Materialidad	209	369,333	0,238	0,925
Ítem 32 Materialidad	208,4	371,6	0,22	0,925
Ítem 33 Materialidad	208,9	371,211	0,165	0,926
Ítem 34 Materialidad	209	354,444	0,454	0,924
Ítem 35 Materialidad	208,7	363,789	0,455	0,923
Ítem 36 Materialidad	208,6	368,044	0,371	0,924
Ítem 37 Materialidad	208,2	376,4	0,078	0,925
Ítem 38 Materialidad	208,7	361,567	0,53	0,923
Ítem 39 Materialidad	209,2	362,178	0,486	0,923
Ítem 40 Materialidad	208,4	368,044	0,352	0,924
Ítem 41 Materialidad	208,8	363,289	0,421	0,923
Ítem 42 Materialidad	208,5	364,5	0,491	0,923
Ítem 43 Materialidad	208,3	378,011	-0,015	0,926
Ítem 44 Materialidad	208,3	372,9	0,247	0,925
Ítem 45 Materialidad	208,5	361,611	0,602	0,922
Ítem 46 Materialidad	208,1	370,1	0,482	0,924
Ítem 47 Materialidad	208,2	370,622	0,39	0,924
Ítem 48 Materialidad	208,6	353,822	0,655	0,921
Ítem 49 Materialidad	208,9	346,322	0,782	0,92
Ítem 50 Materialidad	208,8	359,289	0,653	0,922

Escala: CUESTIONARIO COMPLETO EXAHUSTIVIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 Exahustividad	199,5	625,167	0,442	0,95
Ítem 2 Exahustividad	198,8	647,511	0,112	0,951
Ítem 3 Exahustividad	199,2	639,511	0,223	0,951
Ítem 4 Exahustividad	199,4	625,378	0,746	0,949
Ítem 5 Exahustividad	199,3	619,122	0,707	0,949
Ítem 6 Exahustividad	199,7	614,233	0,757	0,949
Ítem 7 Exahustividad	199,6	638,267	0,194	0,952
Ítem 8 Exahustividad	199,1	633,211	0,502	0,95
Ítem 9 Exahustividad	199,1	652,322	-0,06	0,952
Ítem 10 Exahustividad	199,4	624,044	0,374	0,951
Ítem 11 Exahustividad	199,3	641,344	0,194	0,952
Ítem 12 Exahustividad	199,3	628,233	0,779	0,949
Ítem 13 Exahustividad	199,7	607,789	0,727	0,949
Ítem 14 Exahustividad	199,3	634,456	0,557	0,95
Ítem 15 Exahustividad	199,3	611,122	0,705	0,949
Ítem 16 Exahustividad	199,4	621,156	0,71	0,949
Ítem 17 Exahustividad	199,3	625,567	0,486	0,95
Ítem 18 Exahustividad	199,3	617,122	0,66	0,949
Ítem 19 Exahustividad	199,6	614,044	0,922	0,948
Ítem 20 Exahustividad	199,6	618,711	0,602	0,949
Ítem 21 Exahustividad	199,5	617,167	0,659	0,949
Ítem 22 Exahustividad	198,9	633,878	0,325	0,951
Ítem 23 Exahustividad	199,2	624,4	0,652	0,949
Ítem 24 Exahustividad	199,9	608,767	0,644	0,949
Ítem 25 Exahustividad	199,5	629,167	0,412	0,951
Ítem 26 Exahustividad	199,4	637,156	0,313	0,951
Ítem 27 Exahustividad	199,8	612,4	0,586	0,95
Ítem 28 Exahustividad	199,3	628,456	0,587	0,95
Ítem 29 Exahustividad	199,6	596,267	0,769	0,948
Ítem 30 Exahustividad	199,6	597,378	0,862	0,948
Ítem 31 Exahustividad	199,7	616,9	0,698	0,949
Ítem 32 Exahustividad	199	636	0,403	0,95
Ítem 33 Exahustividad	199,2	636,4	0,29	0,951
Ítem 34 Materialidad	199,5	615,611	0,524	0,95
Ítem 35 Exahustividad	198,7	648,011	0,1	0,951
Ítem 36 Exahustividad	199,2	647,511	0,064	0,952
Ítem 37 Exahustividad	198,7	638,233	0,502	0,95
Ítem 38 Exahustividad	199,2	616,844	0,848	0,949
Ítem 39 Exahustividad	199,4	628,267	0,456	0,95
Ítem 40 Exahustividad	199	631,333	0,538	0,95
Ítem 41 Exahustividad	199,5	627,611	0,444	0,95
Ítem 42 Exahustividad	199,2	623,733	0,569	0,95
Ítem 43 Exahustividad	199,1	640,544	0,228	0,951
Ítem 44 Exahustividad	199,2	635,289	0,372	0,951
Ítem 45 Exahustividad	199,1	624,1	0,776	0,949
Ítem 46 Exahustividad	199,2	618,178	0,814	0,949
Ítem 47 Exahustividad	199,1	631,656	0,444	0,95
Ítem 48 Exahustividad	199,1	625,211	0,46	0,95
Ítem 49 Exahustividad	199,7	597,789	0,839	0,948
Ítem 50 Exahustividad	199,9	615,878	0,527	0,95

Escala: CUESTIONARIO COMPLETO SOSTENIBILIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 Sostenibilidad	201	552,222	0,534	0,937
Ítem 2 Sostenibilidad	201,3	558,678	0,276	0,939
Ítem 3 Sostenibilidad	201	576,444	-0,079	0,941
Ítem 4 Sostenibilidad	201,2	550,622	0,54	0,937
Ítem 5 Sostenibilidad	201,3	537,789	0,709	0,936
Ítem 6 Sostenibilidad	201,8	551,067	0,382	0,938
Ítem 7 Sostenibilidad	201,1	569,878	0,081	0,94
Ítem 8 Sostenibilidad	201	563,111	0,25	0,939
Ítem 9 Sostenibilidad	200,7	570,011	0,071	0,94
Ítem 10 Sostenibilidad	201,2	547,956	0,398	0,938
Ítem 11 Sostenibilidad	201,2	549,511	0,495	0,937
Ítem 12 Sostenibilidad	201	546,889	0,675	0,936
Ítem 13 Sostenibilidad	201,6	547,378	0,458	0,938
Ítem 14 Sostenibilidad	200,9	568,989	0,123	0,939
Ítem 15 Sostenibilidad	201,5	543,833	0,595	0,937
Ítem 16 Sostenibilidad	201,4	563,378	0,366	0,938
Ítem 17 Sostenibilidad	201,2	537,067	0,692	0,936
Ítem 18 Sostenibilidad	201,3	558,9	0,363	0,938
Ítem 19 Sostenibilidad	201,4	549,378	0,897	0,936
Ítem 20 Sostenibilidad	201,3	541,122	0,532	0,937
Ítem 21 Sostenibilidad	201,3	543,789	0,657	0,936
Ítem 22 Sostenibilidad	200,6	556,711	0,515	0,937
Ítem 23 Sostenibilidad	201,1	546,1	0,62	0,937
Ítem 24 Sostenibilidad	201,4	524,044	0,759	0,935
Ítem 25 Sostenibilidad	201,3	562,678	0,196	0,94
Ítem 26 Sostenibilidad	201,2	567,733	0,15	0,939
Ítem 27 Sostenibilidad	201,8	521,289	0,874	0,934
Ítem 28 Sostenibilidad	201,8	556,4	0,314	0,939
Ítem 29 Sostenibilidad	201,5	545,833	0,626	0,937
Ítem 30 Sostenibilidad	201,3	540,233	0,596	0,937
Ítem 31 Sostenibilidad	201,7	540,233	0,721	0,936
Ítem 32 Sostenibilidad	200,7	564,233	0,266	0,939
Ítem 33 Sostenibilidad	201,4	543,822	0,556	0,937
Ítem 34 Sostenibilidad	201,5	542,056	0,486	0,938
Ítem 35 Sostenibilidad	201,1	555,656	0,465	0,938
Ítem 36 Sostenibilidad	201,1	546,1	0,62	0,937
Ítem 37 Sostenibilidad	200,6	564,933	0,366	0,938
Ítem 38 Sostenibilidad	201,1	547,656	0,583	0,937
Ítem 39 Sostenibilidad	201,6	546,711	0,68	0,936
Ítem 40 Sostenibilidad	201	562	0,347	0,938
Ítem 41 Sostenibilidad	201,1	547,433	0,468	0,938
Ítem 42 Sostenibilidad	200,9	555,878	0,522	0,937
Ítem 43 Sostenibilidad	200,9	570,989	0,063	0,94
Ítem 44 Sostenibilidad	200,8	564,178	0,265	0,939
Ítem 45 Sostenibilidad	200,9	540,767	0,709	0,936
Ítem 46 Sostenibilidad	200,8	548,4	0,745	0,936
Ítem 47 Sostenibilidad	200,8	570,4	0,115	0,939
Ítem 48 Sostenibilidad	201,1	546,322	0,489	0,937
Ítem 49 Sostenibilidad	201,4	518,044	0,81	0,934
Ítem 50 Sostenibilidad	201,5	552,278	0,473	0,938

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS BÁSICOS MATERIALIDAD EXHAUSTIVIDAD Y SOSTENIBILIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 Materialidad	171,7	291,789	0,056	0,906
Ítem 1 Exahustividad	172,3	276,678	0,415	0,903
Ítem 1 Sostenibilidad	171,9	278,767	0,496	0,902
Ítem 2 Materialidad	171,8	280,844	0,407	0,903
Ítem 2 Exahustividad	171,6	286,267	0,374	0,904
Ítem 2 Sostenibilidad	172,2	275,067	0,483	0,902
Ítem 3 Materialidad	171,7	280,9	0,402	0,903
Ítem 3 Exahustividad	172	280,444	0,383	0,903
Ítem 3 Sostenibilidad	171,9	279,656	0,347	0,904
Ítem 4 Materialidad	171,9	275,433	0,62	0,9
Ítem 4 Exahustividad	172,2	277,956	0,66	0,901
Ítem 4 Sostenibilidad	172,1	275,656	0,572	0,901
Ítem 5 Materialidad	172	280,667	0,446	0,903
Ítem 5 Exahustividad	172,1	276,1	0,557	0,901
Ítem 5 Sostenibilidad	172,2	275,511	0,47	0,902
Ítem 6 Materialidad	172,1	282,1	0,42	0,903
Ítem 6 Exahustividad	172,5	272,5	0,628	0,9
Ítem 6 Sostenibilidad	172,7	267,789	0,619	0,9
Ítem 7 Materialidad	171,6	286,933	0,238	0,905
Ítem 7 Exahustividad	172,4	277,378	0,381	0,904
Ítem 7 Sostenibilidad	172	288,667	0,141	0,906
Ítem 8 Materialidad	171,7	282,011	0,444	0,903
Ítem 8 Exahustividad	171,9	281,656	0,484	0,902
Ítem 8 Sostenibilidad	171,9	276,1	0,595	0,901
Ítem 9 Materialidad	171,6	282,933	0,41	0,903
Ítem 9 Exahustividad	171,9	292,767	-0,007	0,907
Ítem 9 Sostenibilidad	171,6	288,267	0,143	0,906
Ítem 10 Materialidad	171,9	274,544	0,409	0,903
Ítem 10 Exahustividad	172,2	275,067	0,367	0,904
Ítem 10 Sostenibilidad	172,1	273,656	0,417	0,903
Ítem 11 Materialidad	172	285,333	0,267	0,905
Ítem 11 Exahustividad	172,1	278,767	0,463	0,902
Ítem 11 Sostenibilidad	172,1	279,211	0,387	0,903
Ítem 12 Materialidad	171,7	278,9	0,407	0,903
Ítem 12 Exahustividad	172,1	277,433	0,81	0,9
Ítem 12 Sostenibilidad	171,9	281,878	0,38	0,903
Ítem 13 Materialidad	172,1	273,656	0,5	0,902
Ítem 13 Exahustividad	172,5	271,611	0,526	0,901
Ítem 13 Sostenibilidad	172,5	284,944	0,173	0,907
Ítem 14 Materialidad	171,6	287,156	0,323	0,904
Ítem 14 Exahustividad	172,1	279,878	0,677	0,901
Ítem 14 Sostenibilidad	171,8	283,956	0,366	0,903

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS BÁSICOS MATERIALIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 Materialidad	56,9	29,656	-0,019	0,741
Ítem 2 Materialidad	57	23,778	0,649	0,676
Ítem 3 Materialidad	56,9	26,544	0,292	0,719
Ítem 4 Materialidad	57,1	23,878	0,655	0,677
Ítem 5 Materialidad	57,2	25,067	0,523	0,693
Ítem 6 Materialidad	57,3	26,678	0,341	0,714
Ítem 7 Materialidad	56,8	27,289	0,28	0,72
Ítem 8 Materialidad	56,9	25,878	0,479	0,701
Ítem 9 Materialidad	56,8	26,178	0,441	0,704
Ítem 10 Materialidad	57,1	25,656	0,205	0,742
Ítem 11 Materialidad	57,2	27,956	0,149	0,734
Ítem 12 Materialidad	56,9	24,544	0,45	0,699
Ítem 13 Materialidad	57,3	25,122	0,316	0,72
Ítem 14 Materialidad	56,8	29,289	0,048	0,736

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS BÁSICOS EXHAUSTIVIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 Exahustividad	53	34,889	0,513	0,774
Ítem 2 Exahustividad	52,3	39,567	0,452	0,785
Ítem 3 Exahustividad	52,7	36,678	0,471	0,778
Ítem 4 Exahustividad	52,9	36,767	0,687	0,767
Ítem 5 Exahustividad	52,8	36,622	0,507	0,776
Ítem 6 Exahustividad	53,2	35,733	0,541	0,772
Ítem 7 Exahustividad	53,1	38,322	0,224	0,804
Ítem 8 Exahustividad	52,6	37,156	0,627	0,771
Ítem 9 Exahustividad	52,6	42,267	0,005	0,809
Ítem 10 Exahustividad	52,9	36,989	0,247	0,808
Ítem 11 Exahustividad	52,8	37,733	0,397	0,785
Ítem 12 Exahustividad	52,8	37,511	0,71	0,77
Ítem 13 Exahustividad	53,2	36,178	0,376	0,789
Ítem 14 Exahustividad	52,8	37,956	0,642	0,774

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS BÁSICOS SOSTENIBILIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 Sostenibilidad	53,6	34,489	0,648	0,685
Ítem 2 Sostenibilidad	53,9	36,544	0,296	0,721
Ítem 3 Sostenibilidad	53,6	37,6	0,209	0,731
Ítem 4 Sostenibilidad	53,8	33,733	0,682	0,679
Ítem 5 Sostenibilidad	53,9	37,211	0,242	0,727
Ítem 6 Sostenibilidad	54,4	33,822	0,454	0,7
Ítem 7 Sostenibilidad	53,7	40,9	-0,009	0,746
Ítem 8 Sostenibilidad	53,6	35,822	0,501	0,7
Ítem 9 Sostenibilidad	53,3	38,233	0,239	0,725
Ítem 10 Sostenibilidad	53,8	33,511	0,421	0,705
Ítem 11 Sostenibilidad	53,8	36,4	0,337	0,716
Ítem 12 Sostenibilidad	53,6	37,6	0,313	0,718
Ítem 13 Sostenibilidad	54,2	37,067	0,214	0,733
Ítem 14 Sostenibilidad	53,5	37,611	0,389	0,713

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS I MATERIALIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 15 Materialidad	45,9	21,211	0,47	0,634
Ítem 16 Materialidad	45,9	21,211	0,355	0,645
Ítem 17 Materialidad	45,7	24,456	-0,096	0,724
Ítem 18 Materialidad	45,5	21,833	0,507	0,638
Ítem 19 Materialidad	46	17,556	0,848	0,557
Ítem 20 Materialidad	46,1	19,878	0,391	0,637
Ítem 21 Materialidad	45,6	21,156	0,285	0,656
Ítem 22 Materialidad	45,3	20,678	0,531	0,624
Ítem 23 Materialidad	45,2	19,511	0,493	0,619
Ítem 24 Materialidad	46	19,778	0,427	0,63
Ítem 25 Materialidad	45,8	25,511	-0,195	0,736
Ítem 26 Materialidad	45,9	22,1	0,175	0,675

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS I EXAHUSTIVIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 15 Exahustividad	43,8	48,4	0,743	0,869
Ítem 16 Exahustividad	43,9	53,211	0,597	0,879
Ítem 17 Exahustividad	43,8	52,178	0,544	0,881
Ítem 18 Exahustividad	43,8	48,844	0,803	0,866
Ítem 19 Exahustividad	44,1	50,767	0,854	0,867
Ítem 20 Exahustividad	44,1	48,544	0,791	0,867
Ítem 21 Exahustividad	44	49,556	0,746	0,87
Ítem 22 Exahustividad	43,4	56,711	0,228	0,898
Ítem 23 Exahustividad	43,7	54,456	0,508	0,883
Ítem 24 Exahustividad	44,4	47,156	0,701	0,872
Ítem 25 Exahustividad	44	52,667	0,508	0,883
Ítem 26 Exahustividad	43,9	58,767	0,124	0,9

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS I SOSTENIBILIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 15 Sostenibilidad	44,8	36,178	0,529	0,802
Ítem 16 Sostenibilidad	44,7	42,011	0,202	0,824
Ítem 17 Sostenibilidad	44,5	33,167	0,745	0,78
Ítem 18 Sostenibilidad	44,6	40,044	0,301	0,82
Ítem 19 Sostenibilidad	44,7	36,9	0,957	0,786
Ítem 20 Sostenibilidad	44,6	33,378	0,617	0,793
Ítem 21 Sostenibilidad	44,6	36,044	0,609	0,795
Ítem 22 Sostenibilidad	43,9	39,878	0,409	0,813
Ítem 23 Sostenibilidad	44,4	36,711	0,563	0,8
Ítem 24 Sostenibilidad	44,7	30,456	0,76	0,775
Ítem 25 Sostenibilidad	44,6	40,933	0,132	0,838
Ítem 26 Sostenibilidad	44,5	43,389	-0,011	0,838

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS II MATERIALIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 27 Materialidad	49,4	32,267	0,661	0,785
Ítem 28 Materialidad	49,5	33,611	0,694	0,784
Ítem 29 Materialidad	48,9	36,322	0,566	0,798
Ítem 30 Materialidad	48,9	34,1	0,593	0,793
Ítem 31 Materialidad	49,2	37,511	0,377	0,811
Ítem 32 Materialidad	48,6	37,156	0,541	0,801
Ítem 33 Materialidad	49,1	38,767	0,227	0,824
Ítem 34 Materialidad	49,2	32,4	0,564	0,797
Ítem 35 Materialidad	48,9	38,767	0,299	0,816
Ítem 36 Materialidad	48,8	39,733	0,251	0,818
Ítem 37 Materialidad	48,4	40,711	0,224	0,819
Ítem 38 Materialidad	48,9	37,656	0,418	0,808
Ítem 39 Materialidad	49,4	36,933	0,471	0,804

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS II EXAHUSTIVIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 27 Exahustividad	49,7	48,233	0,415	0,848
Ítem 28 Exahustividad	49,2	49,511	0,681	0,831
Ítem 29 Exahustividad	49,5	43,167	0,653	0,829
Ítem 30 Exahustividad	49,5	43,833	0,724	0,822
Ítem 31 Exahustividad	49,6	45,156	0,868	0,815
Ítem 32 Exahustividad	48,9	51,878	0,472	0,842
Ítem 33 Exahustividad	49,1	51,433	0,368	0,847
Ítem 34 Exahustividad	49,4	46,044	0,495	0,843
Ítem 35 Exahustividad	48,6	55,822	0,148	0,855
Ítem 36 Exahustividad	49,1	57,211	-0,06	0,868
Ítem 37 Exahustividad	48,6	52,044	0,695	0,838
Ítem 38 Exahustividad	49,1	46,989	0,879	0,819
Ítem 39 Exahustividad	49,3	49,344	0,52	0,838

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS II SOSTENIBILIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 27 Sostenibilidad	48,2	43,956	0,871	0,82
Ítem 28 Sostenibilidad	48,2	53,733	0,337	0,86
Ítem 29 Sostenibilidad	47,9	52,989	0,478	0,85
Ítem 30 Sostenibilidad	47,7	49,567	0,574	0,844
Ítem 31 Sostenibilidad	48,1	49,211	0,744	0,834
Ítem 32 Sostenibilidad	47,1	56,544	0,304	0,858
Ítem 33 Sostenibilidad	47,8	52,178	0,431	0,854
Ítem 34 Sostenibilidad	47,9	49,656	0,477	0,853
Ítem 35 Sostenibilidad	47,5	54,056	0,479	0,85
Ítem 36 Sostenibilidad	47,5	52,944	0,482	0,85
Ítem 37 Sostenibilidad	47	56	0,553	0,851
Ítem 38 Sostenibilidad	47,5	50,944	0,644	0,84
Ítem 39 Sostenibilidad	48	53,333	0,517	0,848

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIOEDUCATIVOS MATERIALIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 40 Materialidad	44	19,556	0,569	0,801
Ítem 41 Materialidad	44,4	17,822	0,679	0,787
Ítem 42 Materialidad	44,1	19,433	0,598	0,798
Ítem 43 Materialidad	43,9	22,767	0,053	0,844
Ítem 44 Materialidad	43,9	22,989	0,072	0,836
Ítem 45 Materialidad	44,1	20,767	0,37	0,818
Ítem 46 Materialidad	43,7	21,344	0,536	0,81
Ítem 47 Materialidad	43,8	21,067	0,521	0,809
Ítem 48 Materialidad	44,2	17,733	0,623	0,794
Ítem 49 Materialidad	44,5	16,944	0,64	0,793
Ítem 50 Materialidad	44,4	18,044	0,801	0,777

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIOEDUCATIVOS EXHAUSTIVIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 40 Exahustividad	40,9	41,211	0,629	0,863
Ítem 41 Exahustividad	41,4	37,6	0,718	0,854
Ítem 42 Exahustividad	41,1	38,322	0,719	0,855
Ítem 43 Exahustividad	41	44,444	0,202	0,886
Ítem 44 Exahustividad	41,1	45,433	0,121	0,89
Ítem 45 Exahustividad	41	40,889	0,695	0,861
Ítem 46 Exahustividad	41,1	37,433	0,962	0,842
Ítem 47 Exahustividad	41	39,333	0,71	0,857
Ítem 48 Exahustividad	41	38,889	0,555	0,867
Ítem 49 Exahustividad	41,6	34,933	0,733	0,853
Ítem 50 Exahustividad	41,8	37,289	0,545	0,871

Escala: NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIOEDUCATIVOS SOSTENIBILIDAD**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 40 Sostenibilidad	42,8	37,289	0,448	0,852
Ítem 41 Sostenibilidad	42,9	29,433	0,87	0,814
Ítem 42 Sostenibilidad	42,7	35,789	0,616	0,842
Ítem 43 Sostenibilidad	42,7	40,678	0,03	0,874
Ítem 44 Sostenibilidad	42,6	41,378	-0,049	0,878
Ítem 45 Sostenibilidad	42,7	31,344	0,846	0,819
Ítem 46 Sostenibilidad	42,6	34,489	0,776	0,832
Ítem 47 Sostenibilidad	42,6	38,267	0,443	0,853
Ítem 48 Sostenibilidad	42,9	32,767	0,568	0,844
Ítem 49 Sostenibilidad	43,2	28,4	0,708	0,835
Ítem 50 Sostenibilidad	43,3	32,233	0,801	0,824

Anexo 7. Resultados Alfa Cronbach. CUESTIONARIO COMPLETO.

	CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES														CONTENIDOS ESPECÍFICOS (I)												CONTENIDOS ESPECÍFICOS II												CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS												
MATERIALIDAD																																																			
Código experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	
ES	4	5	3	4	5	3	5	5	4	5	4	5	5	5	3	3	5	4	3	4	5	5	5	2	5	2	2	3	3	4	4	5	3	4	5	5	5	5	3	3	4	3	5	5	5	4	4	3	4	3	
YC	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	3	4	4	3	3	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4	5	5	3	3	3	3	5	4	4	4	3	5	5	5	4	4	5	5	5	5		
MC	4	4	4	5	4	3	3	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4		
EE	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
FR	5	3	5	3	3	4	4	5	5	5	3	2	3	5	4	3	5	4	2	3	2	3	2	3	5	5	3	3	3	3	4	5	5	5	3	3	5	3	3	5	3	5	3	4	5	3	2	3	187		
SM	5	4	5	5	3	4	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	5	5	5	4	4	4	2	5	4	4	4	3	4	3	4	4	5	3	4	3	4	5	5	3	4	211				
TD	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
CR	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	241		
MI	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	1	5	4	2	4	4	5	2	4	4	2	5	5	5	3	3	4	3	4	4	2	2	4	5	1	4	5	5	3	4	5	5	4	4	4	5	5	3	4	197	
LC	4	3	3	3	4	4	5	3	3	4	4	4	5	4	5	3	4	5	4	4	4	4	4	5	4	2	3	2	3	4	4	5	4	3	3	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	197		
Varianza	0,3	0,6	0,7	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,4	1,4	0,6	0,9	1,1	0,2	0,4	0,6	1	0,2	0,7	1	0,8	0,4	0,8	0,9	0,9	0,8	1,2	0,8	0,6	1	0,7	0,5	0,8	1,5	0,6	0,4	0,2	0,2	0,6	0,6	0,5	0,7	0,4	0,4	0,2	0,4	0,2	0,2	0,8	1	0,5

SUMA TOTAL	COMPLETO MATERIALIDAD	
202	ALFA de cronbach	0,9248
214	K (número ítems)	50
205	Vi (Varianza de cada ítem)	31,89
242	Vt (Varianza Total)	340,29

	CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES														CONTENIDOS ESPECÍFICOS (I)												CONTENIDOS ESPECÍFICOS II												CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS											
EXHAUSTIVIDAD																																																		
Código experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
ES	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	5	4	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	
YC	5	5	5	4	4	5	4	5	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	5	5	3	3	3	3	5	5	4	4	3	4	4	5	5	3	4	5	5	5		
MC	2	4	3	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3			
EE	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4		
FR	3	5	5	4	4	3	3	5	5	5	4	3	2	4	3	4	5	3	3	3	3	2	3	2	5	5	4	4	2	2	3	5	3	5	4	3	5	3	3	4	2	4	5	3	3	4	2	2	2	
SM	3	5	4	3	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	4	4	5	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	2	3	4	4	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	3	3	4	4	5	3	5	
TD	4	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
CR	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4		
MI	5	5	5	3	2	2	5	4	5	1	5	4	2	4	2	3	2	2	3	2	2	5	4	1	2	4	1	4	2	2	2	4	5	1	5	5	4	3	4	5	5	4	4	4	4	5	5	2	2	
LC	4	4	3	4	5	4	2	4	4	5	3	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	3	3	3	3	2	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4	3	5	2
Varianza	1,1	0,2	0,8	0,4	0,7	0,8	1,2	0,4	0,4	1,6	0,7	0,3	1,2	0,3	1,1	0,6	0,9	0,9	0,6	1	0,9	0,9	0,6	1,5	0,9	0,6	1,4	0,5	1,8	1,4	0,8	0,4	0,8	1,7	0,2	0,6	0,2	0,6	0,8	0,4	0,9	0,8	0,6	0,6	0,4	0,6	0,6	1	1,4	1,5

SUMA TOTAL	COMPLETO EXHAUSTIVIDAD	
176	ALFA de cronbach	0,9511
206	K (número ítems)	50
195	Vi (Varianza de cada ítem)	40,08
242	Vt (Varianza Total)	590,04

	CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES														CONTENIDOS ESPECÍFICOS (I)												CONTENIDOS ESPECÍFICOS II												CONTENIDOS ESPECÍFICOS SOCIO-EDUCATIVOS													
SOSTENIBILIDAD																																																				
Código experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50		
ES	3	2	2	4	5	2	5	4	3	5	3	5	5	5	3	3	5	3	4	5	5	5	5	4	5	4	4	3	5	3	5	3	3	3	5	5	5	5	5	3	3	4	3	5	5	5	4	5	3	5	3	
YC	4	5	5	3	5	5	3	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	5	4	5	3	5	5	5	3	3	3	2	4	5	3	3	3	4	5	5	5	4	4	3	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5		
MC	5	4	5	4	3	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	
EE	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4
FR	4	3	5	3	2	4	5	5	5	5	2	3	2	5	3	4	3	4	3	2	2	3	2	2	5	5	2	3	2	2	3	5	2	5	3	2	5	4	3	4	2	4	5	5	2	3	4	2	1	2	2	
SM	5	4	5	5	3	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	2	4	4	3	5	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	3	3		
TD	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	3	4	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
CR	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	
MI	3	5	5	4	3	2	4	3	5	1	5	4	2	4	2	4	2	3	3	2	4	5	4	1	3	4	1	4	4	2	2	4	5	1	3	4	4	2	3	5	5	4	4	4	4	5	5	2	4	4	2	
LC	5	3	3	3	4	2	4	3	5	4	4	5	5	4	5	4	5	3	4	5	4	5	4	5	2	3	3	3	3	5	5	4	4	3	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4
Varianza	0.6	1	1	0.7	1	1.3	0.6	0.6	0.6	1.5	0.9	0.6	1.2	0.4	1	0.3	1.1	0.6	0.3	1.4	0.8	0.4	0.8	1.7	1	0.5	1.5	1.1	0.8	1.2	0.8	0.4	1.1	1.6	0.6	0.8	0.2	0.8	0.6	0.4	1.2	0.4	0.4	0.5	0.8	0.5	0.3	1.2	1.9	0.4		

Anexo 8. Resultados Alfa Cronbach. NÚCLEO CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES.

CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES														
MATERIALIDAD														
Código experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ES	4	5	3	4	5	3	5	5	4	5	4	5	5	5
YC	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	3	4
MC	4	4	4	5	4	3	3	4	4	4	5	4	5	4
EE	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
FR	5	3	5	3	3	4	4	5	5	5	3	2	3	5
SM	5	4	5	5	3	4	4	5	5	5	3	5	5	5
TD	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4
CR	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
MI	5	5	5	4	4	4	5	4	5	1	5	4	2	4
LC	4	3	3	3	4	4	5	3	3	4	4	5	4	5
Varianza	0,3	0,6	0,7	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,4	1,4	0,6	0,9	1,1	0,2
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES														
EXHAUSTIVIDAD														
Código experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ES	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4
YC	5	5	5	4	4	5	4	5	3	3	4	4	3	3
MC	2	4	3	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4
EE	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
FR	3	5	5	4	4	3	3	5	5	5	4	3	2	4
SM	3	5	4	3	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4
TD	4	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4
CR	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5
MI	5	5	5	3	2	2	5	4	5	1	5	4	2	4
LC	4	4	3	4	5	4	2	4	4	5	3	4	5	4
Varianza	1,1	0,2	0,8	0,4	0,7	0,8	1,2	0,4	0,4	1,6	0,7	0,3	1,2	0,3
CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES														
SOSTENIBILIDAD														
Código experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ES	3	2	2	4	5	2	5	4	3	5	3	5	5	5
YC	4	5	5	3	5	5	3	5	3	3	4	3	3	3
MC	5	4	4	5	4	3	3	4	5	4	5	4	4	4
EE	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5
FR	4	3	5	3	2	4	5	5	5	5	2	3	2	5
SM	5	4	5	5	3	4	4	5	5	5	4	4	5	5
TD	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	3	4
CR	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
MI	3	5	5	4	3	2	4	3	5	1	5	4	2	4
LC	5	3	3	3	4	2	4	3	5	4	4	5	5	4
Varianza	0,6	1	1	0,7	1	1,3	0,6	0,6	0,6	1,5	0,9	0,6	1,2	0,4

SUMA TOTAL

CONTENIDOS GENERALES

ALFA de cronbach	0,7286
K (número ítems)	14
Vi (Varianza de cada ítem)	8,68
Vt (Varianza Total)	26,84

SUMA TOTAL

CONTENIDOS GENERALES

ALFA de cronbach	0,7957
K (número ítems)	14
Vi (Varianza de cada ítem)	10,05
Vt (Varianza Total)	38,49

SUMA TOTAL

CONTENIDOS GENERALES

ALFA de cronbach	0,7301
K (número ítems)	14
Vi (Varianza de cada ítem)	12,01
Vt (Varianza Total)	37,29

Anexo 9. Resultados Alfa de Cronbach. NÚCLEO CONTENIDOS ESPECÍFICOS.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS (I)													
MATERIALIDAD	ÍTEMS												
Código experto	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	SUMA TOTAL
ES	3	3	5	4	3	4	5	5	5	2	5	2	46
YC	4	3	3	4	4	4	5	5	5	5	4	4	50
MC	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	51
EE	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	57
FR	4	3	5	4	2	3	2	3	2	3	5	5	41
SM	5	5	4	5	4	3	4	5	5	5	4	4	53
TD	4	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	4	52
CR	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	56
MI	4	5	2	4	4	2	5	5	5	3	3	4	46
LC	3	4	5	5	4	4	4	4	5	4	2	3	47
Varianza	0.4	0.6	1	0.2	0.7	1	0.8	0.4	0.8	0.9	0.9	0.8	

CONTENIDOS ESPECÍFICOS	
ALFA de cronbach	0,672
K (número ítems)	12
Vi (Varianza de cada ítem)	8,49
Vt (Varianza Total)	22,09

CONTENIDOS ESPECÍFICOS II														SUMA TOTAL
MATERIALIDAD	ÍTEMS													
Código experto	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
ES	2	3	3	4	4	5	3	4	5	5	5	5	3	51
YC	4	3	4	5	3	3	3	3	5	4	4	4	3	48
MC	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	54
EE	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	62
FR	3	3	3	3	4	5	5	5	3	3	5	3	3	48
SM	4	2	5	4	4	4	3	4	3	4	4	5	3	49
TD	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	61
CR	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	63
MI	3	4	4	2	2	4	5	1	4	5	5	3	4	46
LC	2	3	4	4	5	4	3	3	4	4	5	4	4	49
Varianza	1.2	0.8	0.6	1	0.7	0.5	0.8	1.5	0.6	0.4	0.2	0.6	0.6	

CONTENIDOS ESPECÍFICOS	
ALFA de cronbach	0,8174
K (número ítems)	13
Vi (Varianza de cada ítem)	9,35
Vt (Varianza Total)	38,09

CONTENIDOS ESPECÍFICOS (I)													
EXHAUSTIVIDAD	ÍTEMS												
Código experto	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	SUMA TOTAL
ES	3	3	4	4	3	4	4	5	4	3	4	4	45
YC	4	3	3	4	4	4	4	5	5	5	4	4	49
MC	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	3	51
EE	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	58
FR	3	4	5	3	3	3	3	2	3	2	5	5	41
SM	5	4	4	5	3	3	3	4	4	4	3	3	45
TD	4	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	4	52
CR	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	58
MI	2	3	2	2	3	2	2	5	4	1	2	4	32
LC	5	5	5	4	4	4	5	4	3	3	3	3	48
Varianza	1.1	0.6	0.9	0.9	0.6	1	0.9	0.9	0.6	1.5	0.9	0.6	

CONTENIDOS ESPECÍFICOS	
ALFA de cronbach	0,888
K (número ítems)	12
Vi (Varianza de cada ítem)	10,23
Vt (Varianza Total)	54,89

CONTENIDOS ESPECÍFICOS II														SUMA TOTAL
EXHAUSTIVIDAD	ÍTEMS													
Código experto	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
ES	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	44
YC	4	3	5	5	3	3	3	3	5	5	4	4	3	50
MC	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	54
EE	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	62
FR	4	4	2	2	3	5	3	5	4	3	5	3	3	46
SM	4	4	2	3	4	4	5	5	5	4	5	4	5	54
TD	5	4	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5	3	59
CR	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	63
MI	1	4	2	2	2	4	5	1	5	5	4	3	4	42
LC	2	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	59
Varianza	1.4	0.5	1.8	1.4	0.8	0.4	0.8	1.7	0.2	0.6	0.2	0.6	0.8	

CONTENIDOS ESPECÍFICOS	
ALFA de cronbach	0,8496
K (número ítems)	13
Vi (Varianza de cada ítem)	11,09
Vt (Varianza Total)	51,41

CONTENIDOS ESPECÍFICOS (I)													
SOSTENIBILIDAD	ÍTEMS												
Código experto	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	SUMA TOTAL
ES	3	3	5	3	4	5	5	5	5	4	5	4	51
YC	3	3	3	5	4	5	3	5	5	5	3	3	47
MC	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	50
EE	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	52
FR	3	4	3	4	3	2	2	3	2	2	5	5	38
SM	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	51
TD	4	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	4	52
CR	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	59
MI	2	4	2	3	3	2	4	5	4	1	3	4	37
LC	5	4	5	3	4	5	4	5	4	5	2	3	49
Varianza	1	0.3	1.1	0.6	0.3	1.4	0.8	0.4	0.8	1.7	1	0.5	

CONTENIDOS ESPECÍFICOS	
ALFA de cronbach	0,82
K (número ítems)	12
Vi (Varianza de cada ítem)	9,78
Vt (Varianza Total)	39,44

CONTENIDOS ESPECÍFICOS II														SUMA TOTAL
SOSTENIBILIDAD	ÍTEMS													
Código experto	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
ES	4	3	3	5	3	5	3	3	5	5	5	5	3	52
YC	3	2	4	5	3	3	3	4	5	5	4	4	3	48
MC	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	55
EE	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	5	59
FR	2	3	2	2	3	5	2	5	3	2	5	4	3	41
SM	4	2	4	4	3	5	3	3	4	4	4	4	4	48
TD	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	61
CR	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	61
MI	1	4	4	2	2	4	5	1	3	4	4	2	3	39
LC	3	3	3	5	5	4	4	3	5	4	4	5	4	53
Varianza	1.5	1.1	0.8	1.2	0.8	0.4	1.1	1.6	0.6	0.8	0.2	0.8	0.6	

CONTENIDOS ESPECÍFICOS	
ALFA de cronbach	0,8577
K (número ítems)	13
Vi (Varianza de cada ítem)	11,29
Vt (Varianza Total)	54,21

Anexo 10. Resultados Alfa Cronbach. NÚCLEO CONTENIDOS SOCIO-EDUCATIVOS.

CONTENIDOS SOCIO-EDUCATIVOS												
MATERIALIDAD												
Código experto	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	SUMA TOTAL
ES	3	4	3	5	5	5	4	4	3	4	3	43
YC	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	53
MC	4	3	4	3	4	4	5	4	4	4	4	43
EE	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	54
FR	5	3	5	5	5	3	4	5	3	2	3	43
SM	4	3	4	5	4	4	5	5	5	3	4	46
TD	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55
CR	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	53
MI	5	5	4	4	4	4	5	5	5	3	4	48
LC	4	4	4	5	5	5	5	4	3	4	4	47
Varianza	0,5	0,7	0,4	0,4	0,2	0,4	0,2	0,2	0,8	1	0,5	
CONTENIDOS SOCIO-EDUCATIVOS												
EXHAUSTIVIDAD												
Código experto	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	SUMA TOTAL
ES	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	36
YC	4	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	50
MC	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	40
EE	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	53
FR	4	2	4	5	5	3	3	4	2	2	2	36
SM	4	4	5	3	3	4	4	4	5	3	5	44
TD	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	54
CR	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	53
MI	5	5	4	4	4	4	4	5	5	2	2	44
LC	5	4	3	5	4	5	4	3	5	3	2	43
Varianza	0,4	0,9	0,8	0,6	0,6	0,4	0,6	0,6	1	1,4	1,5	
CONTENIDOS SOCIO-EDUCATIVOS												
SOSTENIBILIDAD												
Código experto	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	SUMA TOTAL
ES	3	4	3	5	5	5	4	5	3	5	3	45
YC	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	51
MC	4	3	4	3	4	4	4	4	5	4	4	43
EE	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	52
FR	4	2	4	5	5	2	3	4	2	1	2	34
SM	4	3	4	4	4	4	5	4	4	3	3	42
TD	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55
CR	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	54
MI	5	5	4	4	4	4	4	5	5	2	4	46
LC	4	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	49
Varianza	0,4	1,2	0,4	0,4	0,5	0,8	0,5	0,3	1,2	1,9	0,8	
CONTENIDOS GENERALES												
ALFA de cronbach												0,822
K (número ítems)												11
Vi (Varianza de cada ítem)												5,37
Vt (Varianza Total)												21,25

